

**Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky**

**Bakalářská práce**

Tereza Hradilová

**VYBRANÉ OTÁZKY MORÁLNÍ VÝCHOVY V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI**  
SELECTED PROBLEMS OF MORAL EDUCATION IN THE CONTEMPORARY SOCIETY

2016

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

*Na tomto místě bych chtěla poděkovat svému vedoucímu PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za ochotu, vstřícnost a cenné rady a připomínky v průběhu psaní práce. Dále děkuji své rodině, přátelům a všem lidem, kteří mě podporovali. Rovněž děkuji Jaroslavu Foglarovi za jeho knihy, které se v dětství výrazně podílely na mé morální výchově.*

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze, 3. dubna 2016

.....

## **Abstrakt**

Cílem bakalářské práce je *analyzovat proměnu hodnotových orientací ve společenském vývoji od osvícenství k postmoderně. Dalším cílem je analýza současného stavu morální výchovy ve školách*. Práce se nejprve zaměří na příčiny změny akcentů v hodnotové oblasti započaté v osvícenství a ústící do tzv. postmoderní situace. Zrekapituluje nejvýznamnější teorie morálního vývoje jedince, popíše situaci v morální výchově ve školách a pokusí se identifikovat ty metody morální výchovy, jež by se daly využít v morální výchově vzhledem k povaze soudobého společenského dění a trendům v hodnotových orientacích dětí a mládeže. *Práce v této souvislosti tedy také hledá odpověď na otázku, k jakým hodnotám je dnes třeba vychovávat.*

**Klíčová slova:** morální výchova, osvícenství, postmoderní situace, morální vývoj, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, morální dilema, Rámcový vzdělávací program, etická výchova, hodnoty, individualizace morálky, metody morální výchovy

## **Abstract**

*The aim of the bachelor thesis is to analyse the change of value orientation by society evolution since the Enlightenment to the postmodern situation. Next aim is the analysis of the actual state of moral education at school. At first, the thesis focuses attention on the causes of the changes of accents in value sphere, initiated in the Enlightenment and leading to postmodern situation. Furthermore, the thesis resumes the problem of personal moral development, describes the situation of moral education at school and tries to identify these methods of moral education which could be used in the moral education considering the contemporary situation in society and the trends in the value orientation of children and youth. In this context, the thesis also looks for the answer on question, which values are nowadays necessary to be educated.*

**Key words:** moral education, Enlightenment, postmodern, postmodern situation, moral development, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, moral dilemma, General educational programme, ethic education, values, individualisation of moral character, methods of moral education

## Obsah

1	Úvod.....	6
2	Hodnotový vývoj společnosti.....	8
2.1	Osvícenství.....	8
2.1.1	Osvícenství a morálka.....	8
2.1.2	Racionalizace společnosti .....	11
2.2	Postmoderní situace .....	13
2.2.1	Pluralismus a relativismus.....	14
2.2.2	Personalizace a narcismus.....	17
2.3	Cesty z krize hodnot.....	18
3	Morální vývoj jedince .....	20
3.1	Kognitivní teorie morálního vývoje.....	20
3.1.1	Jean Piaget a heteronomní a autonomní morálka.....	20
3.1.2	Lawrence Kohlberg a stupně spravedlnosti .....	21
3.1.3	Carol Gilliganová a ženská morálka .....	23
3.2	Další otázky morálního vývoje jedince.....	24
3.3	Závěr .....	27
4	Morální výchova a škola .....	28
4.1	Mravní výchova a historie.....	28
4.2	Morální výchova v rodině a ve volném čase.....	31
4.3	Morální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu.....	33
5	Cíle a metody morální výchovy .....	36
5.1	Cíle mravní výchovy aneb k jakým hodnotám vychovávat .....	36
5.2	Metody morální výchovy .....	39
5.2.1	Rozhovor .....	40
5.2.2	Metoda morálních vzorů .....	41
5.2.3	Zážitkové metody.....	43
5.2.4	Metody zaměřené na jednání.....	43
6	Závěr .....	45
7	Seznam použité literatury.....	47

*"Lidská morálka není majákové světlo silně vyzařující a osvětlující v ostrých konturách vše, nač dopadne. Je to spíš malý plamínek svíčky vrhající mnohé nejasné stíny, blikající a prskající v silném větru moci a vášni, chamtivosti a ideologií. Posuneme-li ho však blíže k srdci a ochráníme dlaněmi, zažene tmu a duši zahřeje." J. Q. Wilson*

## 1 Úvod

Často slýcháváme, že morálka dnešní společnosti není na příliš dobré úrovni, že se lidé nezajímají se o druhé, že je dnešní mládež zkažená a nemá žádné ideály. Tento problém ovšem nelze generalizovat na celou společnost. Nadační fondy a charitativní akce jsou ukázkou solidarity lidí, některé výjevy na ulici projevem nelhostejnosti, různé události důkazem obětavosti a hrdinství. Proti nim však stojí lži, podvody, povrchnost konzumního života, závist, nenávist a násilí. Společnost prodělala jisté změny, hodnoty již nemají transcendentní oporu jako ve středověku a v klasické době rané moderny, člověk si je stanovuje sám, je svým vlastním pánem. Představitelé osvíceneckého hnutí se domnívali, že ten, kdo „správně ví“, člověk vzdělaný a poučený, bude i správně jednat. Že s vědeckým pokrokem přijde i pokrok mravní.<sup>1</sup> K tomu však nedošlo, alespoň ne v celé společnosti. Čím je způsobeno, že tyto osvícenecké plány selhaly? Co zapříčinilo proměny hodnot ve společnosti? K jakým proměnám vlastně došlo? Které myšlenkové proudy a které jevy určují dnešní společnost? Na tyto otázky se pokusí odpovědět první kapitola (v obsahu označená číslem 2).

Druhá kapitola, se zaměří na morální vývoj jedince a představí některé teorie jeho vývojové periodizace. Položíme si zejména tyto otázky: Nakolik závisí morální vývoj jedince na jeho věku? Ukazuje se i jistá závislost na pohlaví? Do jaké míry hraje při morálním vývoji roli inteligence? V závěru kapitoly se propojují poznatky o morálním vývoji jedince s poznatky o současném stavu společnosti a pozvolna se přechází k otázce morální výchovy.

Třetí a čtvrtá kapitola se zabývají již samotnou morální výchovou ve škole. Škola, jakožto tzv. muzeum lidských ctností<sup>2</sup>, má žákům představovat vzory a neměla by se vyhýbat mravnímu působení. Jak se k takovému úkolu staví škola v pluralitní společ-

---

<sup>1</sup> HÁBL, Jan. „Měl bych“, In E-Pedagogium [online]. 2014, č. 3, s. 82-91 [cit. 2016-02-18]

<sup>2</sup> HAVLÍK, Radomír., KOŤA Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 146.

nosti, pokud má být světonázorově neutrální? Jak jí v mravním působení konkuruje rodina a informální vzdělání ve volném čase? Jaký byl vůbec historický vývoj morální výchovy na školách a jaký vliv má na současný stav? A jaké změny přinesl nový Rámcový vzdělávací program s doplňujícím vzdělávacím oborem Etická výchova? Je tato podoba morální výchovy dostatečná? Pokud ne, k jakým hodnotám tedy vychovávat a konečně, jaké metody zvolit?

Tyto a ještě další otázky si tato bakalářská práce klade s nadějí, že se jí podaří na ně nalézt odpověď a dojít k závěru, že morální výchova v dnešní době má smysl a je možná.

## 2 Hodnotový vývoj společnosti

Západní civilizace byla vystavěna na odkazech Antiky a na křesťanských hodnotách. Od té doby však urazila velkou cestu a v mnohém se proměnila. V některých oblastech lidského života jde jednoznačně o pokrok, v jiných je vhodnější zůstat pouze u slova změny. Abychom pochopili, co se s hodnotami v západní společnosti stalo, musíme podniknout krátký exkurz do historie. Pro porozumění současné postmoderní situaci je třeba nejprve nahlédnout do osvícenství a moderny a pro získání komplexního pohledu na věc ukázat cestu, kterou lidstvo urazilo od univerzalizmu k pluralismu, od racionalismu k iracionalismu a od absolutismu k relativismu.

### 2.1 Osvícenství

Osvícenství, epocha a celospolečenské hnutí, jehož počátek sahá do 17. století a k jehož největšímu rozmachu došlo ve století 18. a 19., znamenalo obrat v evropském myšlení a dalo základ modernímu způsobu myšlení a života. Již samotný název – osvícenství – dává tušit epochu ovládanou myšlenkovým proudem v jistém slova smyslu světlým a pozitivním. Osvítit něco znamená pomoci danému předmětu vystoupit ze tmy, osvícený člověk je člověk pokrokový. Pro osvícenství byl tímto světlem a nástrojem pokroku rozum. Rozum, který je nezávislý na vnějších vlivech, rozum, který dokáže člověka vymanit z omezení daných přírodou a omylů mýtů a učinit jej svobodným.

#### 2.1.1 Osvícenství a morálka

Osvícenská snaha o svobodu člověka se promítla i do uvažování o mravnosti. Někteří filosofové vypracovali teorie morálky a etiky, v nichž se mravní jednání lidí snažili zdůvodnit jinak než jako poslušání Božích příkazů. Vzhledem k tomu, že osvícenství stavělo převážně na lidském rozumu, převažovaly v osvětlování morálky tendence racionalistické, třebaže se vyskytovali i tací, například Skot David Hume, kteří naopak morálku zakládali na pocitech.

Jedním z nejvlivnějších zástupců osvícenského myšlení, který však tradiční racionalismus překonal formulováním tzv. transcendentalistického zákona<sup>3</sup>, byl německý filosof Immanuel Kant. Svobodu člověka chápe především jako nezávislost na přírodě,

---

<sup>3</sup> Podle Kanta má zkušenost, poznání dva rozměry, obsah a čistou formu, Kantem nazývanou apriori. „Apriori není něco subjektivního, je to to, co překračuje (transcenduje – odtud transcendentalismus) zkušenost ve vyloženém smyslu, ve smyslu předpokladu možnosti, obsahů zkušenosti, tzn. ve smyslu něčeho, co není samo obsahem zkušenosti, avšak vzhledem k tomu, že tento obsah jest, musí být i ono.“ Transcendentalismus tvrdí, že na otázku, co je ona forma, odpovědět nelze. Tato úvaha překračuje racionalistickou víru ve všemocnost rozumu. (BENYOVSZKY, Ladislav. *Filosofická propedeutika, 1. díl*. Praha: Sofis, 1998, s. 133-134).



oproštění se od vlivů jejích zákonů, lidských pudů či citů. Svými smysly sice člověk náleží stále do světa přírody, svým rozumem ji však převyšuje a vytváří svět opravdového lidství, mravnosti a dobra. A tento nový, svobodný a rozumný člověk, který je podle Kanta konečným účelem světa, již nemá vůli závislou na vnějších vlivech, příkazech či účelu svého jednání. Jeho morálka již není heteronomní, nýbrž autonomní. „V autonomní morálce je vůle sama sobě zákonem, to znamená [...], že mravní vůle není podněcována žádnými vnějšími smyslovými předměty, ale je sama sobě účelem, příčinou a důvodem spouštějícím jednání.“<sup>4</sup> Mravní vůle by se měla dle Kanta řídit pouze jediným příkazem, kategorický imperativem, který platí za každých okolností, na rozdíl od imperativů hypotetických, jež jsou závislé na vnějších podmínkách a na účelu jednání. Kategorický imperativ zní: „Jednej jen podle té maximy, od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“<sup>5</sup> Není to tedy žádný konkrétní příkaz, ale spíše návod, podle něž by měl člověk přehodnocovat své jednání. A je to rozum, který pokaždé zváží, která maxima by se měla stát obecným zákonem a která nikoli. Kategorický imperativ by měl předejít účelovosti jednání, vychytralosti a prostým kalkulacím. Důležitý není důsledek jednání, nýbrž přesvědčení, s jakým jednáme, jednání samotné. Jak praví Kant: „Je přece něco docela jiného být pravdomluvným z povinnosti než z obavy před nepříznivými následky.“<sup>6</sup> Motivem mravního konání by neměl být strach nebo prospěch z následků, ale úcta k mravnímu zákonu.

Mnohé problémy však přinesla sekularizace morálky, jež byla důsledkem společenských pohybů vrcholících velkou francouzskou revolucí a ideového vývoje, který představuje právě Kantovo pojetí morálky. Zpochybnila do té doby neochvějnou skutečnost, že morální soudy jsou produktem Boží vůle, a tím snížila jejich autoritu. V předchozí tradici bylo možné ztotožnit hodnotící výrok s faktickým. Pokud se něco prohlásilo za dobré, znamenalo to, že dobrým skutečně bylo. Jakmile se však morální soudy staly produktem svobodné vůle a rozumu každého jednotlivce, zmizela záštita, která by jejich pravdivost a správnost legitimizovala, miní současný morální filosof Alisdair MacIntyre. „Dokonce ani Kant, který ještě chápe morální soud jako výraz univerzálního zákona, byť by se jednalo o zákon, který si každý racionálně jednající formuluje sám, nevnímá morální soud jako výraz toho, co zákon požaduje či přikazuje, nýbrž

---

<sup>4</sup> KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990, s. 28.

<sup>5</sup> KANT, *Základy metafyziky mravů*, s. 84.

<sup>6</sup> KANT, *Základy metafyziky mravů*, s. 66.

jako samotný imperativ – a imperativy nepodléhají pravdě ani lži.“<sup>7</sup> Člověk získal ve svém rozhodování svobodu, avšak přišel o jistotu a oporu. Jeho morální soudy již nebyly odrazem Boží pravdy a časem ani Kantova abstraktního Zákona a hodnotový universalismus začal být postupně opouštěn ve prospěch partikulárních hodnot subjektivně uvažujících jednotlivců.

Tradičně metafyzickým chápáním světa otráslly i jiné myšlenkové směry než jen racionalistické proudy či Kantovo učení. Například „velký bořitel“<sup>8</sup> Friedrich Nietzsche „zabil“ Boha a otevřel tak brány nihilismu. Pohrdal křesťanskou morálkou, vysmíval se i představě morálky založené na vnitřních morálních pocitech i na kantovském kategorickém imperativu.<sup>9</sup> Podstatou člověka není dle něho rozum, avšak vůle, vůle k moci, která sebe sama stále překračuje a plodí vůli novou. A právě tato vůle je v rozporu s křesťanstvím, které pokud je chápáno jako pravý svět, oslabuje skutečný život, podřívá všechny skutečné hodnoty a produktivní síly života.<sup>10</sup> Nietzscheho myšlenky ústí až do smrti Boha<sup>11</sup>, čímž propuká otevřený nihilismus, ztráta dosavadních hodnot a celkového smyslu.<sup>12</sup> V tu chvíli se dle Nietzscheho objevuje nejvíce upadlá a dekadentní forma člověka – poslední člověk, který pouze živoří a vegetuje. Fáze posledního člověka se však má překlenout do fáze Vyšších lidí, které jsou mezistupněm k nadčlověku, nositeli nového typu hodnot a personifikace vůle k moci. „Nadčlověk je ten, který vydrží žít bez metafyzických berliček pravého světa.“<sup>13</sup>

Dalším filosofem, který ovlivnil evropské myšlení a navíc dal základ celému jednomu filosofickému směru – filosofii existence, byl Søren Kierkegaard. Kierkegaard chápe člověka zcela jinak, než tomu bylo v myšlenkových proudech před ním. „Já“ definuje jako poměr, který má poměr k sobě samému. Tento vztah nazývá Kierkegaard existencí.<sup>14</sup> Člověk tedy není určen tím, čím je, kým je, ale svým bytím, svou existencí. Od toho se odvíjí i Kierkegaardův nový pohled na morálku. Nezakládá morálku na váš-

---

<sup>7</sup> MACINTYRE, Aisdair. *Ztráta ctnosti. K morální krizi současnosti*. Praha: OIKOMENH, 2004, 332 s.

<sup>8</sup> BENYOVSZKY, Ladislav. *Filosofická propedeutika 2. díl*, Praha: Sofis, 2001, s. 142.

<sup>9</sup> MACINTYRE, *Ztráta ctnosti*, s. 137.

<sup>10</sup> BENYOVSZKY, *Filosofická propedeutika 2. díl*, s. 143-144.

<sup>11</sup> „Bůh je mrtev! Bůh zůstane mrtev! A my jsme ho zabili!“ NIETZSCHE, Friedrich. *Radostná věda*, ČS, Praha: 1993, s. 124.

<sup>12</sup> BENYOVSZKY, *Filosofická propedeutika 2. díl*, s. 66.

<sup>13</sup> BENYOVSZKY, *Filosofická propedeutika 2. díl*, s. 68.

<sup>14</sup> BENYOVSZKY, *Filosofická propedeutika 2. díl*, s. 72.

ních, ani na rozumu, ale na zásadní volbě, avšak bez jakýchkoli kritérií.<sup>15</sup> Člověk je morální proto, že si zvolí být morální.

Tyto příklady dokazují postupný úbytek popularity tradičního pohledu na morálku v rámci intelektuálních kruhů. Člověk se vymaňuje z pevného sevření tradice a ve společnosti dochází k dalším změnám, například k její celkové racionalizaci a technizaci.

### 2.1.2 Racionalizace společnosti

Racionalistické tendence v myšlení počaté v osvícenství umožnily vznik moderní kapitalistické společnosti. Jak již bylo naznačeno, „cílem osvícenství v nejobecnějším významu pokrokového myšlení od počátku bylo zbavit lidi strachu a učinit z nich pány.“<sup>16</sup> Zrušit mýty a pověry, nahradit je věděním, osvobodit člověka, proniknout celý okolní svět poznáním a následně ho začít využívat ve svůj prospěch. Tento cíl osvícenství se naplnil. Pod vlivem vědeckého a technického pokroku dochází k radikální proměně společnosti, která stojí na tržním hospodářství, byrokracii a racionalizaci. „Odkouzlení světa a racionalizace způsobily, že se modernita postupně ve všech institucionálních sférách projevuje odosobněním vztahů, nárůstem dominance techniky nad přírodou a společností a narůstající důležitostí kalkulu a specializace.“<sup>17</sup>

Zatímco v počátcích evropské civilizace převažovalo animistické vidění světa a vše kolem mělo duši, křesťanství připisovalo duši již jen člověku, avšak příroda kolem byla božím stvořením. V moderní době se země stává pouhým zdrojem surovin a zvířata biomechanismy. Tyto předpoklady otvírají širokou cestu exploataci přírody. Člověk, konečný účel světa, má právo vzít si, co ke svému rozvoji potřebuje, podrobit si přírodu o mnoho více než dosud. Dochází k obrovskému nárůstu těžby a průmyslu, k rozvoji vědy a techniky a vzniká moderní společnost, kterou žene kupředu vidina neustálého pokroku. Osvícenému Evropanovi však nestačí vytěžit svou zemi, musí jít dál a využít celou planetu. „Kolonizovat jiné kontinenty, těžit jejich přírodní bohatství, podmaňovat si zdejší lid a snažit se jim vnutit svou představu o civilizaci, to znamená dělat ze svých současných životních podmínek vzor, ze svých zvláštních zvyklostí univerzální schopnosti, ze svých hodnot absolutní kritéria posuzování a z Evropana pána a vlastníka pří-

---

<sup>15</sup> MACINTYRE, *Ztráta ctnosti*, s. 66.

<sup>16</sup> ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialektika osvícenství: filosofické fragmenty*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2009, s. 17.

<sup>17</sup> MARTUCELLI, Danilo. *Sociologie modernity*. s. 166.

rody, nejzajímavější bytost stvoření.“<sup>18</sup> Tato myšlenka není po všech stránkách chybná, třebaže dělat z civilizovaného člověka poloboha není o nic méně iracionální než kdejaká mytologie. Každý rozumný člověk tuší, že některé osvícenecké hodnoty jako například lidská svoboda a rovnost mohou být univerzálně platné. I přesto se však jejich univerzální platnost dlouho nedodržovala. Práva platila pouze pro některé lidi, jiní byli méněcenní a často posuzováni jen mírou užitečnosti.

Rozum, základní princip osvícenství, nabyt nových podob. Stal se nástrojem kalkulu, který uvažuje podle schématu příčina – následek, prostředek – cíl<sup>19</sup>, vše měří dopadem a účelem, nikoli maximou a úmyslem. Tato účelová racionalita, která je přímým opakem toho, co požadoval Kant, prostupuje ekonomiku, instituce i celospolečenské vztahy a ukazuje, že rozum, pokud se zcela zbaví citu, může mít v některých případech mnohem blíže k amorálnosti než k morálce a přichází o svou původní lidskou podstatu. Jedním z prvních autorů, kteří v osvícenství dovedli rozum do jeho formalistické, instrumentální podoby, a ukázali tak jeho možnou ničivost, byl Markýz de Sade. Jeho postavy, kruté, prostopášné a manipulativní, své zločiny připravují racionálně, pomocí chladně kalkulujícího rozumu, bez náznaku vzrušení.<sup>20</sup> Stejně jako majitel jedné firmy nemilosrdně ruinuje druhého, nebo doktor Mengele za druhé světové války dělá pokusy na lidech pro účely vědy a pokroku. Jean-François Lyotard, jeden z hlavních představitelů francouzské postmoderní filosofie dokonce tvrdí, že „jako vzorové jméno pro tragické nedokončení modernosti může sloužit slovo Osvětim.“<sup>21</sup>

Právě masové vraždy v koncentračních táborech ukázaly, čeho je navzdory svým racionalistickým a humanistickým ideálům civilizovaný člověk schopen. Osvícenské hnutí dalo člověku svobodu, avšak odpovědnost dorazila až o mnoho později. Společnost ovládaná lidským rozumem nedokázala zabránit válkám a vyspělou technikou dopomohla spíše znásobit jejich oběti. Nedokázala ani předejít ekologickým a globálním katastrofám, naopak se jim hnána pokrokem přiblížila. To vše zapříčinilo, že Evropan začal pochybovat o nadřazenosti své kultury, o neomylnosti svého rozumu i o možnostech udržet jednotný svět. Ten se rozpadl na mnoho kultur, směrů, proudů, světonázorů, které v sobě skrývá nově nastalá situace zvaná postmoderna.

---

<sup>18</sup> FINKIELKRAUT, Alain. *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis, 1993, s. 42.

<sup>19</sup> MARTUCELLI, Danilo. *Sociologie modernity: itinerář 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2008, 494 s.

<sup>20</sup> ADORNO, HOKHEIRMER, *Dialektika osvícenství*, 93-94.

<sup>21</sup> LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993, s. 29.

## 2.2 Postmoderní situace

Postmoderna je epocha, která, jak z názvu vyplývá, přichází po moderně. V některých ohledech na ni navazuje, v jiných se vůči ní vymezuje. Postmodernu není snadné definovat a mnozí autoři se neshodnou ani na tom, zda se v postmoderní situaci již nacházíme, nebo ještě ne, či podle některých již ne. Český filosof Michael Hauser označuje dnešní situaci jako „postmoderní postindustriální liberálně demokratickou kapitalistickou situaci“<sup>22</sup>, čímž chce naznačit, jak je tato situace ve skutečnosti rozštěpená a neurčitá.<sup>23</sup> Postmoderna se dotkla mnoha sfér života, např. druhů umění, tradičních myšlenkových postupů, sebepojetí věd a dalších, jiné však zůstávají nadále moderní a zůstává otázkou, zda i ony podlehnou změně.

Postmoderní tendence začaly přicházet po vzpamatování se z druhé světové války a k jejich nárůstu došlo v 60. a 70. letech. Již od počátku se postmoderna nevyznačovala pouze negací moderny, tedy nebyla určena pouze tím, čím není, ale její charakteristika se utvářela dalšími specifickými rysy – relativismem a pluralismem. V jiném ohledu na modernu naopak navazuje. Jak uvádí Gilles Lipovetsky, „postmoderní věk vůbec neznamená diskontinuitu ve vztahu k modernismu, znamená naopak pokračování a zevšeobecnování jedné z jeho základních součástí, a sice procesu personalizace, a zároveň postupné redukování jeho jiné tendence, disciplinárního procesu.“<sup>24</sup> Nejdůležitější již není svoboda člověka, který svým rozumem vytváří zákony a pravidla přesahující vlivy přírody, ale svoboda člověka se všemi jeho potřebami, emocemi i nectnostmi. Jaký rozdíl od středověkého myšlení, kdy byl každý člověk jen malá nepatrná tečka v obrazu Božím sevřená oddaností panovníkovi a církvi. To již neplatí. Přichází postmoderna, kde se fakt, že se hodnoty liší kultura od kultury, sám stává hodnotou, kde každý má svou pravdu a cílem mnoha lidí je si život především užít.

Následující dvě subkapitoly popíší a analyzují hlavní rysy postmoderní situace, které mají vliv na změny hodnot a morálky ve společnosti. Prvním je tendence k hodnotovému pluralismu a relativismu, druhým pak personalizace společnosti směřující až ke své radikální formě – narcismu.

---

<sup>22</sup> HAUSER, Michael. *Cesty z postmodernismu: filosofická reflexe doby přechodu*, Praha: Filosofia, 2012, s. 16.

<sup>23</sup> HAUSER, *Cesty z postmodernismu*, s. 16.

<sup>24</sup> LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 2001, s. 135.

### 2.2.1 Pluralismus a relativismus

Postmoderní sklony k relativismu a pluralismu spolu úzce souvisí, dalo by říci, že relativismus, přesvědčení, že hodnoty postrádají objektivní základ, z pluralismu, čili z ideologie stavějící mnohost nad jednotu, téměř vyplývá. Pokud se díváme na skutečnost prizmatem rozmanitosti kultur a hodnot, je těžké mít pravdu nadále za jednu, absolutní, univerzální. Na jedné straně se může zdát, že tento divergentní způsob uvažování je pokrokový a vede k zániku dogmatičnosti a posilování tolerance vůči jiným názorům, na straně druhé usilování o relativismus za všech okolností je svým způsobem rovněž dogmatické a ubírá lidem právo na přesvědčení, že jejich pravda je jediná a správná, i kdyby tomu tak skutečně bylo.

Jedním z prvních myslitelů, kteří uvažovali postmoderně a přišli s myšlenkou pluralismu, byl německý osvícenecký filozof a spisovatel J. G. Herder. Alain Finkielkraut ve své knize *Destrukce myšlení* píše: „Vždycky, nebo abychom byli přesnější, od Platóna po Voltaira, byla lidská rozmanitost souzena před tribunálem hodnot; Herder přišel a dal odsoudit tribunálem rozmanitosti všechny univerzální hodnoty.“<sup>25</sup> Myšlenkové tendence pluralismu a relativismu jsou tedy přesně opačné než v hlavním univerzalistickém proudu osvícenství, člověka neurčuje jeho univerzální lidství, ale jeho příslušnost k danému národu, k dané kultuře. První postmoderní autoři odsuzují osvícenské filozofy za to, že vytrhli člověka z jeho kultury, zatímco tvrdili, že jej kultivují, a naopak chtějí člověka k jeho kultuře zpět připoutat, domnívajíce se, že se tím člověk navrací ke své přirozenosti, k autentičnosti, ke svému instinktu.<sup>26</sup>

Herder a několik jeho následovníků předběhli dobu, postmoderním snahám o pluralismus a rovnost kultur se dostalo prostoru nejvíce až ve druhé polovině 20. století. Pluralismus a partikularismus se dostaly i do popředí zájmu organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO, která pořádala v roce 1971 konferenci s názvem *Rasa a kultura*, kde měl jeden z hlavních příspěvků francouzský filosof a antropolog Claude Lévi-Strauss.<sup>27</sup> Jejich cílem bylo „skoncovat jednou provždy s představou zároveň ego-centrickou i naivní, podle níž se celý člověk uchýlil do jediného z historických nebo geografických způsobů svého bytí.“<sup>28</sup> Hlásají hodnotovou a kulturní diverzitu, čemuž napomáhají i četné antropologické výzkumy, které se snaží dokázat, že se normy a hod-

<sup>25</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 12.

<sup>26</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 22.

<sup>27</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 63.

<sup>28</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 45.

noty kulturu od kultury liší a platí to i pro ty hodnoty, které západní společnost považuje za univerzálně platné, například spravedlnost.<sup>29</sup> I kultury, které mají hodnoty v nesouladu s naším morálním přesvědčením, jsou kultury rovnocenné s tou naší, stejně jako všechny ostatní, a očekává se, že je budeme ctít. Tím, že se západní společnost snaží prosazovat své hodnoty mimo své území, vštěpuje příslušníkům jiných národů cosi cizorodého, nepřirozeného, zbavuje je jejich identity, jejich autentického bytí. Etnologové vyžadují od humanismu, aby „se stal skutečně lidským, to znamená, aby zahrnoval úctu k lidským osobnostem konkrétní formy jejich existence.“<sup>30</sup> Mezi západními intelektuály začal převládat názor, že je jejich morální povinností považovat všechny kultury za rovnocenné.<sup>31</sup> Myšlenka, že jedna kultura je nadřazena druhé, či dokonce že mohou existovat nějaké univerzálně platné hodnoty a normy, náhle nese veškerou odpovědnost za kolonialismus a vykořisťování.

Objevují se ovšem i názory opačné. Rovnost kultur nelze považovat za totéž jako rovnost lidí. Některé kultury dospěly ve svém vývoji dál a hájí základní lidská práva, zatímco jiné kultury ne. A pokud některá kultura lidská práva potlačuje a my ji přesto považujeme za rovnocennou a její hodnoty respektujeme, potlačujeme tím na úkor rovnoprávnosti kultur to, oč jde ve skutečnosti, rovnoprávnost lidí.

Podle Alaina Finkielkrauta nelze „směšovat cizince s livřejí, kterou mu ušila jeho kultura.“<sup>32</sup> „Zacházet s cizincem jako s člověkem neznámá nutit ho otrocky kopírovat všechno jeho chování podle způsobu života, který platí u autochtonů,“<sup>33</sup> neboli původních obyvatel, pokud škodí jemu samému nebo pokud svých kulturních tradic zneužívá vůči jiným osobám. V tradici osvíceneckého myšlení stále pokračují názory, že by se člověk měl vymanit ze své původní kultury, neboť umění a věda vytvářejí hodnoty nadkulturní a nadčasové, univerzální a společné pro všechny lidi na Zemi. Jak řekl Ernest Renan, francouzský filosof, spisovatel a historik 19. století – „člověk nepatří ani svému jazyku, ani své rase; patří pouze sám sobě, protože je to svobodná bytost, to znamená bytost morální.“<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 49.

<sup>30</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 41.

<sup>31</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 59.

<sup>32</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 79.

<sup>33</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 79.

<sup>34</sup> FINKIELKRAUT, *Destrukce myšlení*, s. 59.

I navzdory svým kritikům, se relativismus začal v intelektuálních kruzích uplatňovat jako „dominantní světový názor“<sup>35</sup>. Zatímco deskriptivním pravdám, jsou vědci ještě ochotni uznat objektivitu a univerzální platnost, preskriptivních, normativních pravd se to již netýká. Pokud kulturní pluralismus tvrdí, že se hodnoty liší kultura od kultury a ony kultury mají právo na své přesvědčení a vyznání, někteří radikální relativisté jdou ještě o kus dále. Žádné hodnoty a pravdy nejsou objektivní, ani v naší západní společnosti. Někteří jsou zastánci toho, že by škola neměla vychovávat k žádným univerzálním hodnotám, neboť každá rodina má právo vybrat si, k jakému světonázoru své dítě povede. „Ve Spojených státech se rozvíjí hnutí, které si říká očistění hodnot. Jeho cílem je zabránit předávání hodnot prostřednictvím školního systému. Všechny hodnoty se opírají jen o osobní volbu a úsilí školy o přenášení hodnot proto podle tohoto hnutí ohrožuje lidskou důstojnost.“<sup>36</sup> A nezáleží na tom, jaké to hodnoty jsou a jakou mají funkci pro společnost či pro jedince samotného. Ani na tom, že s naprostou absencí výchovy k hodnotám by byl jedinec v životě nejspíše ztracený a s jistou pravděpodobností by se přiklonil k hodnotám protispolečenským a patologickým.

Výzkumy ovšem ukazují, že panuje jistá diskrepance mezi relativismem v teorii intelektuálů a vědců a relativismem u běžné populace. „Intelektuálové a mediální komentátoři prezentují své současníky jako lidi s daleko relativističtějším vnímáním hodnot, než jaké u nich ve skutečnosti nacházíme, opřeme-li se o data výzkumů.“<sup>37</sup> Nejedná se však pouze o data výzkumů, stačí sledovat lidi při diskusích a debatách. Mnoho z nich si ještě stojí za tím, že pravdu mají oni, nejsou ochotni přijmout názory druhých, tím spíše tolerovat odlišné kultury či náboženství. Kulturní diverzitu preferují v kuchyni, módě, umění, ale ne v názorech a hodnotách. A v situacích ohrožení a strachu se tato názorová vyhraněnost ještě posiluje. Naproti tomu ve vědě je relativismus populární a „každá teorie, která legitimizuje relativismus, je sociálně oceňována, a je tudíž pro svého autora výhodná“, tvrdí sociolog Raymond Boudon. „Následkem toho se relativismus stal jakousi oficiální pravdou, ač odporuje soukromým přesvědčením.“<sup>38</sup>

Na jedné straně tedy máme relativismus jako oficiální vědecký a intelektuální proud, na straně druhé společnost, která má do relativistického smýšlení ještě daleko,

---

<sup>35</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 30.

<sup>36</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 64.

<sup>37</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 66.

<sup>38</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 70.



jejíž část neuznává ani rovnost lidí, natož rovnocennost celých kultur. A tyto nůžky se rozevírají.

### 2.2.2 Personalizace a narcismus

Za další důležitý rys postmoderny, mající však svůj počátek již v moderně, považujeme personalizaci společnosti. Personalizace je s velkou pravděpodobností přirozený vývoj tendencí v myšlenkových prouděch i v životním stylu. Člověk začíná rozumět světu kolem sebe, zná příčiny spousty přírodních jevů, kterým dříve připisoval mystický původ, pomocí mikroskopů, či dalekohledů může vidět i to, co je za jiných podmínek lidskému oku skryto, ale sám sobě stále zůstává záhadou. A v průběhu dějin se sám sobě dostává víc a víc do popředí zájmu. První řeční filosofové hledali pralátku, středověcí řešili dědičnost hříchu a důkazy boží existence, novověké zajímala mravnost ve vztahu k svobodě člověka a ve 20. století se filosofové existence soustřeďují už jen na bytí člověka, na existenci. Pravěký a starověký člověk se skláněl před celou přírodou, středověký před Bohem, moderní člověk byl odpovědný společnosti a zákonům a postmoderní člověk je odpovědný zejména sobě a naplněnému prožití svého života. Má na to čas a prostor, stejně jako filosofie, po níž mnoho otázek a problému přebraly z jisté části specializované vědy. Postmoderní člověk nebojuje o holý život, netrpí hladem, spoustu manuální práce za něj udělají stroje, většinu cesty za něj urazí dopravní prostředky a to dává vznik velkému množství volného času, který se dá zaplnit některou ze široké škály zájmových činností, seberealizací, péčí o své zdraví, o své tělo, o svůj vzhled, nebo nakupováním.

Dříve jedinec „zmizel v moři jednotných pravidel“<sup>39</sup>, jeho osobní záliby a jedinečnost se rozplynuly v univerzálních zákonech. Ať to již bylo Desatero, zvyklosti, tradice nebo kategorický imperativ, vše kladlo velký tlak na vůli člověka, která se musela podvolit, třebaže právě toto podvolení znamenalo podle osvícenců skutečnou svobodu založenou na očištění se od vlivu pudů a potřeb. Dnes tuto představu svobody nahrazují jiné hodnoty, „jejichž účelem je umožnit svobodné rozvinutí osobnosti, ospravedlnit slast, uznat neobvyklé požadavky a přizpůsobit instituce tužbám jedinců.“<sup>40</sup> Tendence je tedy opačná, nezáleží tolik na blahu společnosti, jako spíše na blahu každého jedince. Nic by nemělo jeho potřeby svazovat a potlačovat jeho přirozenost, měl by mít právo být zcela sám sebou. Rýsuje se zde nový vztah jedince k sobě samému a ke svému tě-

---

<sup>39</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 11.

<sup>40</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 11.

lu.<sup>41</sup> Tělo již není pouze pomíjivá a smrtelná skořápka pro nesmrtelnou duši, stává se pro člověka minimálně stejně důležitým jako duše, ne-li více. Člověk se cele soustředí na pozemský život, a proto se o své tělo musí starat, v mnoha případech však tato péče o tělo a o vzhled nabývá až chorobné podoby a dochází ke vzniku toho, co Lipovetsky nazývá narcismem. „Já“ se pro člověka stává středobodem života a hlavním a největším zájmem. Ve snaze uspokojovat své potřeby a tužby, žít pouze okamžikem, bez ohledu na minulost i budoucnost, způsobuje ztrátu smyslu pro historickou kontinuitu.<sup>42</sup> „Dnes žijeme sami pro sebe, nestaráme se o své tradice ani o ty, kdo přijdou po nás: upustili jsme od smyslu pro historii stejně jako od společenských institucí a hodnot.“<sup>43</sup>

Radikální personalizace vytváří atomizovanou společnost do sebe zahleděných jedinců a s tím souvisí další fenomén postmoderní doby, kterým je lhostejnost. Zhroucení ideálů západní společnosti nevedlo k nihilismu, pesimismu a úzkosti, jak se předpokládalo, ale k lhostejnosti a ztrátě zájmu o veškeré dění.<sup>44</sup> Lipovetsky k tomu dodává: „Bůh je mrtev, velké cíle se ztrácejí, ale všem je to fuk.“<sup>45</sup> Jako by si tak člověk vytvářel obranný mechanismus proti existenciální úzkosti a úplnému zešílení. Odvrací se od zhroutěných ideálů jednotné společnosti a navrací se sám k sobě, do svého spokojeného konzumního život, kde se schovává před okolní prázdnotou. Prázdnota se však nachází i v jádru jeho života, který pozbyl vyššího smyslu, což se on snaží zastřít hédonický způsobem bytí. Přes všechnu svou chladnost a sebestřednost je však postmoderní člověk velice zranitelný. Pohybuje se érou prázdnoty bezcílně bez jakékoli transcendentální opory a bez ideálů.<sup>46</sup> A zůstává otázkou, co bude následovat dál, zda se tato krize prohloubí, či z ní existují nějaká východiska.

### 2.3 Cesty z krize hodnot

Ačkoli se po předchozí analýze změn v hodnotových akcentech společnosti může zdát, že došlo k mravnímu úpadku, toto tvrzení není zcela jednoznačně pravdivé. Zaprvé nelze pod pojem společnost zahrnovat každého konkrétního jednotlivce. Nejen ve vědeckých a filosofických kruzích se vyskytují lidé, kteří netrpí Lipovetského narcismem a kteří byli vychováni v tradičních hodnotách a dále je předávají. Zadruhé od dob osvícenství došlo v mnoha ohledech k velkému mravnímu pokroku. Kulturní a

---

<sup>41</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 64.

<sup>42</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 65.

<sup>43</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 65.

<sup>44</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 48.

<sup>45</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 48.

<sup>46</sup> LIPOVETSKY, *Éra prázdnoty*, s. 58.

hodnotový pluralismus sice představuje některé problémy, jak již bylo zmíněno, avšak důležitost jeho základu, rovnosti lidí, je nepopíratelná. Zatímco na konci 18. století se za rovnost lidí bojovalo na barikádách, nyní je na základě Všeobecné deklarace lidských práv a svobod součástí zákonodárství téměř všech států. Lidský život se stal nejvyšší a nezcizitelnou hodnotou. Došlo i k jakémusi „zjemnění mravů“<sup>47</sup>. Dříve byly popravy veřejné a lidé je sledovali s větším zaujetím než divadelní představení, dnes je trest smrti v mnoha zemích zakázaný a považován za nehumánní.<sup>48</sup> Násilí na veřejnosti je nepřipustné a trestné je i násilí domácí. Bojuje se za práva zvířat a vlády podporují různá ekologická opatření. Mír je považován za normální stav a válka je cosi nenormálního, zatímco ve středověku se leckdy válčilo i pro zábavu.

K jistému zlepšení tedy došlo, přestože některé hodnoty a zvláště legitimita jejich objektivnosti, se vytratily. Sociolog Raymond Boudon tvrdí, že je třeba začít pokládat některé preskriptivní, normativní pravdy za stejně objektivní jako pravdy deskriptivní a apeluje při tom na zdravý rozum. Základní lidské hodnoty jako úcta k druhým nemohou být považovány za pouhý produkt socializace stejně jako společenské obyčeje a konvence. Ty se mohou národ od národa lišit, ale základní hodnoty by měly mít univerzální platnost. To, že se morálka během historie vyvíjela a měnila, neznamená, že není objektivní.<sup>49</sup> Boudon argumentuje tím, že deskriptivní pravdy, jako například ta o tvaru naší Země, mají svou historii. A i preskriptivní pravdy se mohou logicky i empiricky dokázat. Ilustruje to na příkladu tvrzení „Demokracie je dobrá.“ Demokracie je dobrá, neboť usiluje o to, co je dobré pro lidi. Toto tvrzení není pouze hypotetické, jeho živé důkazy lze vidět v demokratických státních zřízeních.<sup>50</sup> Stejně tak lze prokázat, že i poctivost či laskavost jsou pro lidi dobré.

Pokud tedy přistoupíme na toto stanovisko a budeme věřit tomu, že navzdory převládajícímu hodnotovému relativismu stále existují hodnoty, které lze považovat za objektivní, můžeme začít uvažovat o tom, ke kterým hodnotám by bylo správné vychovávat a o možnostech morální výchovy v současné postmoderní společnosti. Nejprve se však pro komplexnější celkový obraz lidské morálky přesuneme od morálního vývoje společnosti k morálnímu vývoji jedince.

---

<sup>47</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 95.

<sup>48</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 95.

<sup>49</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 80.

<sup>50</sup> BOUDON, *Bída relativismu*, s. 79.

### 3 Morální vývoj jedince

Při uvažování nad možnostmi mravní výchovy není nutné sledovat pouze stav hodnot ve společnosti, ale také morální vývoj jedince, jehož úroveň může mít velký vliv na to, jestli a jak si určité hodnoty osvojí. V minulosti existovaly dvě protikladné myšlenky o poslání výchovy. První tvrdila, že je člověk od přírody dobrý a výchova tedy nemá měnit jeho přirozenost. Podle druhé jsou přirozené tendence člověka špatné, výchova je má potlačit, nebo přeměnit.<sup>51</sup> John Locke přišel s tvrzením, že dítě je po narození tabula rasa, nepopsaná deska, která se až následnými zkušenostmi bude „zaplnovat“. Nyní už víme, že ve skutečnosti je vše mnohem složitější, výchovu ovlivňuje řada činitelů, vnitřních, vnějších, přímých i skrytých. Morální vědomí člověka prochází od dětství velkou proměnou, někteří se zastaví na nižších stupních a nepokračuje již dále, jiní vystoupají po pomyslném žebříčku morálky až úplně vzhůru. Nyní se zaměříme na nejznámější koncepty morálního vývoje a faktory, které lidskou morálku ovlivňují.

#### 3.1 Kognitivní teorie morálního vývoje

Kognitivní teorie morálního vývoje předpokládají, že k morálnímu vývoji dochází na základě vývoje kognitivního, tedy rozumového. S proměnou myšlení dochází k proměně vnímání situací, jejich příčin a důsledků a také k proměnám jejich posuzování a hodnocení. Nejznámějšími a nejvlivnějšími byly teorie Jeana Piageta a jeho žáka Lawrence Kohlberga.

##### 3.1.1 Jean Piaget a heteronomní a autonomní morálka

Švýcarský psycholog Jean Piaget se nejvíce zabýval výzkumem vývoje myšlení na základě pozorování dětí a četných rozhovorů s nimi. Vypracoval teorii kognitivního vývoje, na jejímž základě posléze vystavěl i svou teorii vývoje morálního. Podle Piageta si dítě prochází čtyřmi stádii kognitivního vývoje – senzomotorickým, předoperačním, stádiem konkrétních operací a stádiem formálních operací, přičemž pro morální vývoj je nejdůležitější právě předěl mezi 3. a 4. stádiem, přibližně mezi 11. a 13. rokem věku, kdy u dítěte dochází k rozvoji abstraktního myšlení, které je důležitým předpokladem pro vstup do vyšších morálních stádií. Sám Piaget rozlišuje především dvě stádia morálního vývoje, pokud nepočítáme první roky života dítěte, kdy se ještě o morálce příliš nedá mluvit, a to, stejně jako Kant, stádium heteronomní a autonomní. Nedošel k nim však pouhou dedukcí, nýbrž četnými výzkumy a pozorováním dětí, zvláště při hře v kuličky, kde se zabýval tím, jak se u dětí mění vztah k pravidlům a jejich uplatňování.

---

<sup>51</sup> KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: Mana-Con, 1996, s. 11.

Heteronomní a autonomní morálka se od sebe liší právě ve vztahu k pravidlům. Dítě s heteronomní morálkou chápe pravidla jako něco vnějšího, cizorodého, co bylo přikázáno světem dospělých, a tudíž se musí poslouchat. Poslouchá pravidla bez ohledu na jejich smysl, kterému nerozumí, doslova a do důsledků. Naopak dítě s autonomní morálkou je již schopné po poradě s vrstevníky pravidla pozměňovat, pokud je to pro dobro všech, a dodržuje je i bez dohledu dospělých. Chápe již jejich smysl a rozumí skutečným důvodům, proč jsou pravidla dána a proč se mají respektovat. Dítě s heteronomní a autonomní morálkou se liší i v posouzení viny. Zatímco dítě s heteronomní morálkou posuzuje prohřešky podle důsledků a výše škody, dítě s autonomní morálkou již rozlišuje záměry, s jakými bylo jednáno, a podle toho odvíjí i míru provinění. Dalším rozdílem je pohled na lež, či na trest. Podle dítěte s heteronomní morálkou je lež vše, co je nepravdivé, bez ohledu na účel. Větší lež je ta, které se více vzdaluje od skutečnosti. Za lež tedy může být považována i nevědomá chyba. Dítě s heteronomní morálkou souhlasí s kolektivní zodpovědností a vinou, pokud se skutečný viník nepřizná. Domnívá se totiž, že po každém přestupku musí následovat trest. A nemusí to být jen trest pocházející od autority. Věřící totiž v takzvanou imanentní spravedlnost, tedy skutečnost, že pokud se viníkovi stane něco zlého, třeba i nezávisle na jeho činu, je to odplatou za jeho prohřešek.<sup>52</sup> Naproti tomu dítě s autonomní morálkou cítí nespravedlivé potrestání jako největší křivdu, rozumí odpuštění a již dovede odlišit lež od pouhé nepravdy.

Jean Piaget zkoumal úroveň morálního vývoje u dětí pomocí mikropříběhů o dětech, které se provinili, ať již neúmyslným rozbitím čehosi, lží, nebo krádeží. Děti si vyposlechly dva různé příběhy, které se lišily v míře škody, v úmyslnosti, záměru apod. a měly určit, které dítě se provinilo více. Výzkumy ukázaly, že úroveň přestupu z heteronomní do autonomní morálky je značně individuální, třebaže průměr se pohybuje kolem zmiňovaného 11. – 13. roku věku. V některých případech dosáhlo autonomní morálky již dítě devítileté, zatímco dítě o několik let starší zůstávalo ještě stále v nižším stádiu.

### **3.1.2 Lawrence Kohlberg a stupně spravedlnosti**

Lawrence Kohlberg byl Piagetovým žákem, navázal na jeho morální teorii a ještě více ji rozpracoval do teorie vlastní. Jeho stupně morálního vývoje by se daly pova-

---

<sup>52</sup> VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků, Praha: Portál, 2008, s. 15.

žovat za jakési stupně spravedlnosti<sup>53</sup>, neboť nejvíce odráží vývoj usuzování právě v oblasti práva a spravedlnosti.

Kohlberg rozčlenil vývoj lidského morálního usuzování na tři úrovně – prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Každá tato úroveň se dále dělí na dvě stádia. Prekonvenční úroveň odpovídá v jistém smyslu heteronomní morálce, převažuje u dětí do mladšího školního věku a také u lidí s patologickým chováním. Rozhodování a chování dítěte v prvním stádiu se odvíjí od následků, tedy od možnosti odměny či trestu. Dítě je ochotné podřídit se autoritám, jen aby se trestu vyhnulo<sup>54</sup>. Ve druhém stádiu dítě jedná účelově, snaží se uspokojovat své zájmy a potřeby a zároveň se nedostát do konfliktu s druhými. Orientace na druhé sílí na konvenční úrovni morálky, kdy mínění druhých a všeobecně uznávaná pravidla jsou tím nejdůležitějším orientačním bodem pro rozhodování. Pro dítě, případně dospělého člověka, který skončil na třetím stupni, je nejdůležitější shoda s ostatními a naplnění jejich očekávání. Na této úrovni končí o mnoho více žen než mužů<sup>55</sup>, neboť jsou to spíše ony, pro které je nejdůležitějším faktorem rozhodování pomáhání druhým a vyhovění. Podle psychologa Horsta Heidbrinka je 3. stupeň morálního vývoje ideální morálkou harmonického světa, v němž nedochází k žádným konfliktům.<sup>56</sup> Ve čtvrtém stádiu přechází zaměření morálky od jednotlivých lidí na celou společnost a zákony. Člověk se snaží být slušným a odpovědným občanem dodržujícím normy a pravidla. Na tomto stupni končí logicky více mužů. Postkonvenční úroveň morálky, jak z názvu vyplývá, konvence překračuje a dosáhne jí jen malá část populace. V pátém stádiu již jedinec chápe smysl zákonů a jejich snahu o blaho pro co nejvíce lidí, má v úctě všeobecné úmluvy pro lidská práva a uvědomuje si, že lidský život a lidská svoboda jsou hodnoty absolutního charakteru.<sup>57</sup> Jedinec v šestém stádiu ještě o něco více přesahuje všeobecné úmluvy o lidských právech, orientuje se na nepísané etické principy, můžeme po vzoru Drdova učitele říci na vyšší principy mravní, a na své svědomí. Šesté stádium by se dalo považovat za jakousi obdobu Kantova kategorického imperativu. Kohlbergovi současníci a následovníci jej však kritizovali pro jeho abstraktnost a sám Kohlberg ve své přepracované teorii šesté stádium zrušil a skončil u pátého. Zůstává otázkou, zdali udělal dobře.

---

<sup>53</sup> HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997, s. 75.

<sup>54</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 75.

<sup>55</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 78.

<sup>56</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 79.

<sup>57</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 80.

Příslušnost lidí k jednotlivým stádiím vyvozoval Kohlberg z odpovědí na takzvaná morální dilemata, tedy příběhy o situacích, které vyvolají velký tlak na hodnoty a priority člověka a která zároveň obvykle nemají jednoznačné řešení. Příslušnost ke konkrétnímu stádiu však Kohlberg neurčoval podle přiklonění se k té, nebo oné variantě, avšak podle myšlenkových pochodů, jež člověka k rozhodnutí dovedly, podle úmyslu, s jakým by v dané situaci jednal. Rovněž jistá podobnost s Kantem. Nejznámějším Kohlbergovým morálním dilematem je takzvané Heinzovo dilemma – příběh muže, který nemá potřebnou částku na lék pro svou těžce nemocnou ženu a jemuž došly již veškeré prostředky, jimiž by peníze mohl sehnat. Lék vynalezl lékárník chtějící na něm vydělat a prodávající jej za přemrštěnou cenu. Otázka zněla, zda má Heinz lék pro svou ženu ukrást.<sup>58</sup> Odpovědi se od stádia ke stádiu lišily a pohybovaly se od tvrzení „lék ukrást nemá, protože by přišel do vězení“, až po „lék ukrást má, protože lidský život je nejvyšší hodnotou a lékárník nemá právo na něm vydělávat“.

Kohlbergova teorie měla mnoho zastánců a dodnes je velmi uznávaná. Nevyhnu-la se však ani ostré kritice. Jedním z nich byl například W. Herzog, podle něhož člověk orientující se podle principů, „popírá svou individualitu, stává se člověkem bez potřeb, přání a zájmů. Stává se člověkem ve všeobecném slova smyslu, člověkem bez osobnosti: člověkem bez svého já.“<sup>59</sup>

Výraznou kritičkou Kohlbergovy teorie byla i psychologka Carol Gilliganová.

### 3.1.3 Carol Gilliganová a ženská morálka

Carol Gilliganová kritizovala Kohlberga především za to, že jeho teorie morálního vývoje nadržuje mužům. Mužská morálka se výrazněji orientuje na právo a spravedlnost, zatímco ženská je více morálkou péče a odpovědnosti. Ženy tím pádem na Kohlbergově škále dosahují nižších stupňů než muži, přičemž výsledky neodráží skutečnou úroveň jejich morálky.<sup>60</sup> V knize *Jiný hlas* vypracovala vlastní teorii vývoje ženské morálky, která není mužské nadřazená ani podřazená, ale je jí strukturně rovnocenná. Obsahuje rovněž úroveň prekonvenční, konvenční a postkonvenční a mezi nimi dva mezistupně. Prekonvenční morálka ženy, tedy spíše malé dívky, je ještě egoistická a zaměřená především na vlastní přežití. V první přechodné fázi však již dochází k uvědomění si rozporu mezi vlastním egoismem a požadovanou odpovědností. Na

---

<sup>58</sup> VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, S. 32-33.

<sup>59</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 85.

<sup>60</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 119.

konvenční úrovni je tedy ženská morálka téměř totožná s Kohlbergovým třetím stádiem, jen trochu více vyhraněná. Žena je orientovaná pouze altruisticky, na péči o druhé a potlačuje své vlastní potřeby. Ve druhé přechodné fázi si žena začíná uvědomovat, že často dochází k rozdílu mezi dobrem, dobrotivostí a pravdou, resp. správností a že jejím údělem není pouze obětovat se pro druhé. V postkonvenční fázi dochází k syntéze altruismu a egoismu, žena již ví, že péče o druhé zahrnuje i péči o ni samotnou, a zjišťuje, zda je možné být odpovědná zároveň za ostatní i za sebe. „Morální jednání není určováno tím, co by to druzí řekli, nýbrž podle toho, jak reálně slučuje záměr a jeho důsledky.“<sup>61</sup>

Lawrence Kohlberg se kritikou Gilliganové zabýval a rozhodně popírá, že by byly mužská a ženská morálka strukturně odlišné a snaží se to dokázat tím, že se morálka spravedlnosti a morálka péče doplňují.<sup>62</sup> Lze to ilustrovat i na příkladech, kdy se u některých mužů více projevuje orientace na péči o druhé, zatímco u některých žen na právo a spravedlnost.

Otázka stádií morálního vývoje není jedinou problematikou, již se psychologie morálky zabývá. Zaměříme se na ně v následující kapitole.

### **3.2 Další otázky morálního vývoje jedince**

První otázkou je vůbec pojetí jednotlivých vývojových stupňů, přechod z jednoho do druhého a vzájemné závislost kognitivního, sociálního a morálního vývoje. Jak uvádí ve své knize *Psychologie morálního vývoje* Horst Heidbrink, vývojové stupně v Piagetově pojetí nejsou schody k cíli, avšak jsou cílem samy o sobě. Jedinec je tedy nejen uživatelem schodů, ale rovněž i jejich stavitelem a nachází se vždy na tom nejvyšším stupni, který postavil.<sup>63</sup> Heidbrink přirovnává Piagetovu kognitivní teorii ke kamenným schodům a Kohlbergovu teorii morálního vývoje ke koberci položenému na těchto schodech. Avšak považuje za chybné, že Kohlberg položil svůj „morální běhoun“<sup>64</sup> přímo na Piagetův neopracovaný kámen, a tedy mezi nimi chybí „mramorový obklad“<sup>65</sup>. Za mramorový obklad považuje Heidbrink teorii sociální perspektivy Roberta L. Selmana.

---

<sup>61</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 121.

<sup>62</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 124.

<sup>63</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 103.

<sup>64</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 105.

<sup>65</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 105.



Selmanova teorie úrovní přejímání sociální perspektivy zachycuje, jakým způsobem se vyvíjí vztah mezi naším pohledem a perspektivami druhých lidí. Tato teorie zahrnuje pět úrovní, přičemž první úroveň je označena jako úroveň nula.

Dítě, případně dospělý člověk, na úrovni nula, vnímá vše pouze ze své vlastní egocentrické perspektivy a není schopné si představit, že druhý může skutečnost vidět a interpretovat jinak, než ono samo. Jedinec na úrovni jedna již vykročí dál a začíná chápat, že jeho pohled i pohled druhé osoby se mohou shodovat, nebo odlišovat. „Dítě na úrovni jedna se poprvé zabývá jedinečností skrytého psychického života každé osoby.“<sup>66</sup> Na úrovni dva již je jedinec schopen obratu od druhé osoby zpět k sobě a nahlížet na sebe její perspektivou. V tuto chvíli si uvědomuje reciprocitu vzájemných lidských vztahů.<sup>67</sup> Na úrovni tři vykročí z této vzájemné perspektivy a dovede se na sebe i druhého aktéra podívat z pohledu třetí osoby, simultánně obě perspektivy sledovat a vzájemně je koordinovat. Člověk na poslední, čtvrté úrovni je již schopný vnímat sociální perspektivy na více úrovních a současně jako celospolečenský spleťtý systém.<sup>68</sup>

Takto tedy ve stručnosti zní Selmanova teorie. Dle Heidbrinka je „vývoj logického myšlení v Piagetově smyslu nutnou, ne však dostačující podmínkou pro vývoj sociální perspektivy, která je zase nutnou, ale nedostačující podmínkou pro morální usuzování.“<sup>69</sup> Kamenné schody obložené mramorem jsou tedy nutné pro položení koberce, avšak není vyloučeno, že nebude pokrývat všechny jejich stupně. Může se stát ovšem i opak. Kohlbergova teorie má více stupňů než Piagetova a Selmanova a poslední stupeň již ostatní dvě teorie přesahuje. Což je ovšem vzhledem k vysoké abstraktnosti šestého stupně odpovídající a pochopitelné.

Propojenost a vzájemná závislost těchto tří teorií dokazuje, jak složitý a na mnoha faktorech závislý proces je morální vývoj jedince. Piaget dokázal, že pro morální vývoj je významná etapa přechodu jedince ze stádia konkrétních operací do stádia formálních operací. Selman připojil závislost na změně sociální perspektivy, Gilliganová částečnou závislost na pohlaví. Kohlberg připojuje faktory ovlivňující rozhodování podle toho, jak se s věkem mění naše priority. Jak je však možné, že někdo skončí již v nižším stádiu a někdo se dostane mnohem dále? Nabízí se otázka, zda existuje jakási

---

<sup>66</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 96.

<sup>67</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 96.

<sup>68</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 97.

<sup>69</sup> HEIDBRINK, *Psychologie morálního vývoje*, s. 105.

genetická předurčenost pro vyšší stádia morálního vývoje. Jedním z faktorů by mohla být inteligence. Výzkumy ukázaly, že lidé s vyšší inteligencí opravdu dosahují vyšších stádií, avšak tato závislost nebyla přímo úměrná a vždy platná.<sup>70</sup> Lidské dějiny a kriminální případy již mnohokrát ukázaly, že největší zločinci měli často velmi vysokou inteligenci a velmi nízkou úroveň sociálního citění a empatie. Naopak existují prostí lidé s podprůměrnou inteligencí, kteří jednají za všech okolností poctivě a šlechetně. „Rozvinutější intelekt je tedy předpokladem k tomu, aby jedinec dospěl do vyšších, či nejvyšších stádií morálního usuzování, nikoli však automaticky fungující podmínkou.“<sup>71</sup> To, že vrozené schopnosti nejsou hlavními determinanty morálního vývoje, dává velký prostor výchově.

Dalším problémem v oblasti lidské morálky je vztah mezi morálním vědomím a morálním jednáním. Teorie zkoumají pouze úroveň mravního uvažování, odpověď na výzkumnou otázku však nemusí znamenat, že by se člověk v podobné situaci skutečně zachoval stejně, zvláště v situacích, kdy by byl vyvíjen tlak na nutnost rychlého rozhodnutí. Málo kdo již dnes souhlasí se sokratovským „kdo ví, co je dobro, ten dobro také koná“. Mravní jednání, případně jednání obecně, neovlivňuje pouze mravní vědomí a usuzování, ale také spousta situačních faktorů, emocí a volních vlastností. S tím se rovněž pojí otázka, co vlastně za morální jednání považujeme. I odpovědi na ni se liší. „V jednodušší variantě za morální jednání považuje jednání vnitřně konzistentní. Tj. jednání jedince se shoduje s jeho mravním přesvědčením (vědomím).“<sup>72</sup> Jde tedy o zcela individuální a autonomní morálku podléhající pouze rozumu, vůli a svědomí jedince. To však může přinést jistá úskalí. Pokud je daný jedinec egoista, zcela přesvědčený o správnosti využívání druhých ve svůj prospěch, odpovídal by této definici, třebaže jeho jednání by obecně nebylo považováno za mravní. „Ve druhé variantě je jednání odpovědné morálním standardům stejně jako vlastnímu morálnímu přesvědčení jedince. Toto pojetí vyjadřuje skutečnost, že alespoň v některých situacích se člověk má chovat podle toho, co je zvnějšku stanoveno a co je více nebo méně zvnitřněno.“<sup>73</sup> Autonomie tedy není absolutní, vždy jsou tu nějaké normy a hodnoty obecného charakteru, o které se morálka každého jednotlivce opírá, které ji regulují.

---

<sup>70</sup> VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 47.

<sup>71</sup> VACEK, *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 47.

<sup>72</sup> VACEK, *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 59.

<sup>73</sup> VACEK, *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 59.

Ať se již přikloníme k první, či ke druhé variantě, v obou případech může dojít k již zmíněné situaci, kdy jedinec nejedná v souladu se svým mravním přesvědčením, ať již pod vlivem emocí, situace, či okolí. Morální výchova by měla nejen přispívat k rozvoji morálního vědomí a usuzování, ale rovněž podporovat u lidí kuráž mravně jednat.

### **3.3 Závěr**

Současný stav hodnot ve společnosti spolu s úskalími mravního vývoje volá po nutnosti kladení většího důrazu na morálku ve výchově. Relativismus a výchovný liberalismus problémy morálního vývoje vznikající z rozporu mezi individualizací a socializací jedince či mezi jeho autonomií a nutnou konformitou, neřeší, nýbrž je naopak prohlubuje. Mnoho lidí tak dosahuje v mravním vývoji pouze nízkých stupňů. Morálka některých dospělých zůstala heteronomní, dodržují pravidla, pouze pokud je někdo kontroluje, hodnoty jako věrnost, oddanost či poctivost pro ně pozbývají na významu. Konvence dnešní společnosti se posouvají a některé poklesky dokonce ospravedlňují s ohledem na potřeby jedince a jeho spokojenost. V případě části současných dětí již ani přítomnost autority nemá vliv, liberální výchova dává prostor jejich vlastní vůli a přirozenosti, která však bez kultivace a pravidel nemá šanci dospět na patřičnou úroveň mravnosti. A tak setrvávají v morální anomii ve věku, kdy by již měli dospívat k autonomii.

Jak tato situace ukazuje, ke správnému morálnímu vývoji téměř nikdy nedochází samo od sebe a bez patřičného vedení. Morální výchova v současné době je sice náročná a plná otazníků, avšak nutná. Touto problematikou se budou zabývat následující dvě kapitoly.

## 4 Morální výchova a škola

Jak již bylo naznačeno v předchozích kapitolách, výchova, tím spíše výchova mravní, je v dnešní postmoderní době záležitostí náročnou a problematickou. Jednou z příčin je již zmiňovaná personalizace společnosti. Zvýšený důraz na autenticitu a individualitu každého jedince posiluje liberální tendence ve výchově. Mnozí rodiče svým dětem dávají volnost, nenutí je striktně dodržovat pravidla, nechávají je se rozvíjet podle přirozených dispozic a také rozhodovat o hodnotách, jež budou vyznávat, i o náplni volného času. S rozvolněním mantinelů však děti přicházejí i o rámce a stereotypy, které jim dávají pocit bezpečí a jistoty.<sup>74</sup> Nevyznají se v kategoriích dobra a zla, chybí jim pravidelný režim a tím i jisté volní vlastnosti. Mnozí rodiče si stěžují, že se jim děti vymkly z rukou a žádají o pomoc instituce.

Školy se ovšem soustřeďují spíše na vzdělávání a od výchovy, obzvláště od mravní, dávají ruce pryč. Pro většinu učitelů je důležitější předání co největšího množství vědomostí z daného předmětu než formování postojů a charakteru žáků. Vzhledem k hodnotovému relativismu a pluralismu jsou zmateni a neví, k jakým hodnotám vychovávat a zda si přednostní právo na volbu světonázoru nenárokují rodiny. V některých případech tomu tak skutečně je, ale většinově panuje shoda, „že škola a učitelé mají svým dílem přispívat k morálnímu rozvoji žáků. To očekává laická (především rodiče dětí) i odborná veřejnost.“<sup>75</sup> S novými Rámcovými vzdělávacími programy přichází snaha o orientaci školy na výchovu žáků, avšak změna je pozvolná a převážně se zůstává ve fázi pouhých slov. S pojetím výchovy v RVP se pojí mnohé nejasnosti a také chybí patřičná odborná příprava pedagogů, tomuto tématu se však budeme věnovat později. Nyní podnikneme krátký exkurz do historie mravní výchovy v českých školách, který nám pomůže odpovědět na otázku, proč jsou učitelé ve vztahu k morální výchově rozpačití a proč se tomuto působení na žáky se často vyhýbají.

### 4.1 Mravní výchova a historie

„Mravní výchova v Čechách, na Moravě a na Slovensku byla od počátku psané historie spjata s křesťanskou výchovou náboženskou.“<sup>76</sup> Výchově se věnovalo více prostoru nejen proto, že tehdy měly školy k dispozici mnohem méně poznatků a informací určených k předávání prostřednictvím vzdělání, avšak hlavně z důvodu existence jasně-

---

<sup>74</sup> VACEK, Pavel. *Etická výchova a česká škola v roce 2010*. In E-Pedagogium [online]. 2010, č. 2, s. 61-72 [cit. 2016-02-18], s. 64.

<sup>75</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 66.

<sup>76</sup> KUČEROVÁ, *Člověk, hodnoty, výchova*, s. 100.

ší představy o dobru a správném životě. Třebaže byla náboženská výchova dogmatická, plná příkazů a zákazů, dávala dětem jistotu, opěrné body při rozhodování a budovala v nich pokoru a úctu k autoritám. Jan Ámos Komenský ve svých spisech dokonce kladl mravnost a zbožnost výše než moudrost čili vzdělanost.

K sekularizaci školy došlo se zavedením Všeobecné vzdělávací povinnosti v roce 1774 Marií Terezií. Školy byly zřizovány státem, církev již neměla monopol na vzdělání, avšak výuka náboženství stále probíhala. V 19. století byl hlavním vyučovacím stylem takzvaný herbartismus, zeschematizované učení německého pedagoga Johanna Friedricha Herbart. Důraz na mravnost a kázeň byl Herbartovými žáky vyložen jednostranně a v této podobě se dostalo jeho učení do praxe. Docházelo k přepjatému a dogmatickému lpění na dodržování pravidel, na poslušnosti žáků a oddanosti autoritě učitele. Tento systém umožňoval snadnou kontrolu, avšak byl mu vyčítán přehnaný verbalismus a formalismus. Žáci byli nuceni memorovat velké množství učiva, za nevědomost přicházely tělesné tresty a celková atmosféra ve školách vzbuzovala v dětech strach.

Kritika herbartismu spolu se snahami o laicizaci morální výchovy vstoupily do popředí až po první světové válce a u nás byly spojovány například se jménem reformního pedagoga a psychologa Václava Příhody. Malý školský zákon v roce 1922 zavedl po vzoru francouzského modelu předmět mravní a občanské výchovy a nauky, avšak na rozdíl od Francie neprobíhal místo náboženské výchovy, ale souběžně s ní.<sup>77</sup> K naprostému zesvětštění mravní výchovy tedy ani za první republiky nedošlo. Přesto v té době vyšla k morální výchově řada kvalitních textů a metodických příruček. S druhou světovou válkou a následným nástupem komunistického režimu, však došlo k jejich znehodnocení.

Dlouhých čtyřicet let socialismu byla výchova, zejména mravní, zatížena ideologií marxismu-leninismu. Náboženská výchova se ze škol vytratila a jako jediný správný etický systém byla uznávána etika komunistická. Ta nabízela zjednodušený pohled na svět, v němž byl problém dobra a zla jednou pro vždy vyřešen. „Veškeré ‚zlo‘ se redukovalo na přežitky kapitalismu ve vědomí, beztřídní společnost byla líčena jako nejvyšší dokonalá a zcela bezkonfliktní.“<sup>78</sup> Byly jasně dané hodnoty, které se zejména

---

<sup>77</sup> KUČEROVÁ, *Člověk, hodnoty, výchova*, s. 105.

<sup>78</sup> KUČEROVÁ, *Člověk, hodnoty, výchova*, s. 108.

v padesátých letech šířily formou budovatelské propagandy. Cílem režimu byla společnost lidí hluboce oddaných komunismu a na ideovou výchovu se vynakládalo velké úsilí, bylo třeba působit nejen na žáky, ale přednostně na učitele. „V určitém období byli učitelé nuceni stanovit si pro každou hodinu každého předmětu ideově-výchovný, či dokonce politicko-morální cíl.“<sup>79</sup> Ideologičnost výuky byla tedy zřejmá.

S trváním režimu a zvláště s nástupem normalizace zápal pro budování komunismu u většiny občanů opadl. Běžnou záležitostí se stala tzv. „dvojitá morálka“.<sup>80</sup> Něco jiného se říkalo veřejně, ve škole, v rozhlase a televizi a něco jiného v soukromí za stěnami bytu. Navenek se mnoho lidí ke komunismu hlásilo, aby neměli problémy, ve skutečnosti však věřili něčemu jinému. Mnohé děti byly odmalička vychovávány v přetvářce, ve škole se poslušně učily marxismu-leninismu a doma poslouchaly rodiče stěžující si na režim. To mělo velký vliv na jejich formování a pojetí mravnosti.

Po sametové revoluci byla komunistická ideologie z osnov ihned odstraněna, avšak místo po ní zůstalo prázdné. Nejen z toho důvodu, že neexistoval dostatek metodiky mravní výchovy z první republiky a nebylo nač navazovat, ale také zde panoval jistý strach, ba přímo odpor ke všemu, co jen trochu zavánělo ideologií. Praktičtí pedagogové v nově obnovené svobodě si přáli především normálně učit svůj předmět a nezabývat se již žádným formováním mládeže, stejně tak pedagogové teoretici se snažili především pěstovat normální vědu a empiricky zkoumat edukační realitu.<sup>81</sup> Normativními otázkami se téměř nikdo nezabýval.

Nejen v pedagogické sféře, ale ani ve společnosti nebyl v 90. letech o výchovu k hodnotám zájem, změny se orientovaly především na ekonomickou a politickou představbu. „V době živelného přechodu k ranému kapitalismu nebyl čas ohlížet se na morálku.“<sup>82</sup> Částečně proto, že si lidé naivně mysleli, že mravnost dorazí ruku v ruce se svobodou, částečně proto, že ti, kteří volali po morálním působení na děti a mládež, byli považováni za brzdy hospodářského růstu, prosperity a blahobytu. Společnost se začala více a více orientovat na výkon a na pravidla tržní společnosti a snahy o poctivost, slušnost a ohleduplnost byly považovány za projevy slabosti. Havlovo heslo „Pravda a láska

---

<sup>79</sup> ŘÍČAN, Petr. *Spiritualita jako základ mravní výchovy*. In Pedagogika [online]. 2006, č. 2, s. 119-131 [cit. 2016-02-18], s. 119.

<sup>80</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 62.

<sup>81</sup> ŘÍČAN, *Spiritualita jako základ mravní výchovy*, s. 119-120.

<sup>82</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 64.

zvítězí nad lží a nenávistí“ spojované se Sametovou revolucí ztrácelo na popularitě a označení „pravdoláskař“ nabralo pejorativní nádech.<sup>83</sup>

Škola zůstávala mimo veřejné a společenské dění. Správná idea apolitické a světonázorově neutrální školy byla totiž většinou pedagogů nesprávně pochopena.<sup>84</sup> Jak uvádí ve svém článku Michal Kaplánek, „požadavek svobody svědomí a právo rodičů na výchovu dětí podle vlastních představ a ideálů neznamená, že by se škola neměla starat o hodnotovou výchovu. Spíše by měla být podporována pluralita výchovných a vzdělávacích systémů, což by rodičům umožnilo vybrat pro své dítě takovou školu, v níž bude výchova probíhat v souladu s jejich přesvědčením.“<sup>85</sup> Hodnotově neutrální škola sice není nástrojem režimu či vlády a nevnučuje žákům žádnou konkrétní ideologii, ale svou absencí mravního působení dává mnohem větší prostor informálnímu vzdělání a komerčním médiím, a tím pomáhá produkovat konzumní a pragmatickou mládež bez zájmu a často bez smyslu života. Až nadměrné kázeňské problémy, děti se závažnými výchovnými nedostatky už ve školce nebo v prvních ročnících základní školy, agresivita a šikana vzrůstající na všech školách, donutily společnost procitnout a došlo k „dosud neslýchané poptávce po etice.“<sup>86</sup>

Dříve než se zaměříme na odraz současné situace v Rámcových vzdělávacích programech, pozastavíme se krátce nad činiteli, které školnímu mravnímu působení konkurují, tedy u rodiny a volného času.

#### **4.2 Morální výchova v rodině a ve volném čase**

V moderní a následně postmoderní společnosti se začíná prohlubovat krize instituce rodiny. Přestala plnit svou základní funkci, přestala být stálým a trvalým soukromým prostorem přetrvávajícím i společenské změny a nabízejícím svým členům pocitu jistoty.<sup>87</sup> Sňatek již neznamená slib věrnosti před Bohem, stal se pouhou občanskou smlouvou, která se může kdykoli po dohodě zúčastněných rozvázat. Téměř polovina manželství v České republice končí rozvodem a mnoho lidí ani sňatek neuzavírá, žijí ve volném svazku bez výhledu na svatbu. Rovněž přibývá párů, které nezakládají rodinu, žen, které se nestávají matkami, soustřeďují se na svou kariéru a výši platu. Jejich prio-

<sup>83</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 64.

<sup>84</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 64.

<sup>85</sup> KAPLÁNEK, Michal. *Škola bez ducha je škola bezduchá?*. In E-Pedagogium [online]. 2010, č. 2, s. 20-28 [cit. 2016-02-18], s. 23-24.

<sup>86</sup> ŘÍČAN, *Spiritualita jako základ mravní výchovy*, s. 119.

<sup>87</sup> MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Slon, 2006, s. 1.

ritou již není péče o dítě, ale pracovní se vyrovnat mužům, volně se realizovat.<sup>88</sup> K zaměření na výkon, seberealizaci a individualismus často vedou rodiče i své děti. Výzkumy zjišťující vlastnosti, k nimž by chtěli rodiče své děti vychovávat, které u nás proběhly v letech 1991 a 2008 ukázaly poměrně značný pokles důrazu na základní morální vlastnosti jako slušnost, nesobeckost, snášenlivost, ohleduplnost a pracovitost.<sup>89</sup> Snižuje se počet lidí považujících morální vlastnosti za důležité. To může vést k dalšímu snižování jejich důležitosti, neboť hodnotové orientace se často předávají mezi generacemi. Málokterý rodič učí děti hodnotám, které sám nevyznává a jimiž se neřídí. A pokud se o to snaží, může se setkat s neúspěchem. Dítě se totiž učí více tím, co vidí, než tím, co je mu říkáno. Vzorem se mu spíše stává rodičovo chování, než udělování příkazů a pouček.<sup>90</sup>

Rodina jakožto zdroj primární socializace, má velký potenciál v mravní výchově, který však často nevyužívá. Rodiče vzhledem k množství hodin strávených v zaměstnání, odevzdávají své děti vlivu informálního vzdělání a výchovy ve volném čase. Volný čas, pokud je vhodně využit, může mít velký vzdělávací potenciál. Hudební kroužky učí děti svědomitosti a disciplíně, sportovní například férovosti, ohleduplnosti a týmové odpovědnosti. Zájmové aktivity však nemohou a ani by neměly zaplnit veškerý volný čas dítěte, to se může stát pro dítě velmi unavujícím a demotivujícím, ovšem ještě horší je opačný extrém. Dříve se dětské party potulovaly městem, v dnešní době více a více dětí tráví svůj volný čas sezením u počítače. Ovšem, počítač může být dobrým edukačním nástrojem, ale celodenní sezení je pro dítě nejen nezdravé, ale rovněž se tím nevybíjí jeho přirozená energie, čímž dochází ke kumulaci agresivity, které se projevuje jinde. To může mít spolu se sníženým prahem rozlišení fikce bojových počítačových her od reality fatální následky.<sup>91</sup>

Dalším problémem je volný pohyb dítěte na internetu, kde se nachází pod neustálým tlakem reklamy a kde jsou mu předhazovány vzory v podobě celebrit, jejichž hlavním smyslem života je luxus a zábava. Mnohé soudobé idoly postrádají velké množství ctností a morálních vlastností, a přesto se jim děti snaží podobat a být jako ony. Hezké, slavné a bohaté. Na internetu je dostupné vše, včetně věcí, které ze zákona ohrožují mravní výchovu mládeže. Děti velmi brzy přestávají být dětmi, ztrácí svou

---

<sup>88</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: CKD, 2015, s. 9-10.

<sup>89</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 111.

<sup>91</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 65.



naivitu a nezkaženost, příliš brzy pronikají do světa dospělých, v němž jim však chybí soudnost a kritičnost. Těmto dětem často chybí ideály a hlubší smysl života.

Pokud tedy rodina ani informální vzdělávání a výchova nepůsobí dostatečně pozitivně na mravní stránku osobnosti dětí, zůstává na škole, aby se o to pokusila ona. Jak již bylo řečeno, tendence k výchovné orientaci školy jsou zakotvené v Rámcových vzdělávacích programech.

#### **4.3 Morální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu**

Rámcové vzdělávací programy pro základní i střední vzdělávání (RVP, 2005, 2007) vytvářejí pro všestranné formování osobnosti žáků větší prostor oproti dokumentům v předchozí době.<sup>92</sup> Po vzoru nových cílů výchovného směřování UNESCO se zde objevují akcenty na rozvoj osobnosti žáků, životních dovedností a také získávání povědomí o problémech společnosti. Cílem základního a středoškolského vzdělání se stalo nejen „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“, či „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“, ale také například: „vytvářet u žáků potřebu projevoval pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě“ a „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“.<sup>93</sup> Výsledkem vzdělání mají být tzv. klíčové kompetence představující „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“<sup>94</sup> Klíčovými kompetencemi pro základní vzdělání je šest a patří mezi ně například kompetence k učení či kompetence personální a sociální.

Nově se v RVP objevila také tzv. průřezová témata, soustředující se na nejdůležitější problémy dnešní doby, například na ochranu životního prostředí, na mediální gramotnost či na orientaci v multikulturním světě a toleranci k odlišnostem. Průřezová témata mohou tvořit samostatné předměty či výukové bloky, nebo mohou být implementována do jednotlivých předmětů. Prvním z průřezových témat je osobnostně sociální výchova, která se kromě vývoje osobnostního a sociálního, jak z názvu vyplývá, orientuje i na rozvoj morální. V RVP pro základní vzdělávání se morálnímu rozvoji věnují dva okruhy, jeden se zaměřuje na řešení problémů a rozhodovací dovednosti, druhý se zabývá hodnotami, postoji a praktickou etikou. Popis obou okruhů je velmi

<sup>92</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 67.

<sup>93</sup> VUP, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Pomůcka učitelům. Aktuální znění k 1. 10. 2010* [online]. Praha: VÚP. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf> [citováno 28. 2. 2016], s. 12.

<sup>94</sup> VUP, *RVP ZV*, s. 13.

stručný a nechává tedy velký prostor učitelům a jejich vlastnímu pojetí. V RVP pro gymnázia je okruh pouze jeden, nazývá se Morálka všedního dne a zabývá se převážně aplikací morální problematiky do praktického života.

Podle kritiků je ovšem toto pojetí morální výchovy nedostatečné, pragmaticky orientované pouze na utváření kompetencí, avšak neřešící hlubší etické otázky jako například rozdíl dobra a zla, pojem ctností apod.

Morální výchova byla roztroušena v RVP i v jiných částech programu, ve vzdělávacích oblastech, avšak pokaždé neuceleně, nesystematicky a spíše mimoděk.<sup>95</sup> Až v roce 2010 byla jako doplňující vzdělávací obor do RVP zařazena Etická výchova.<sup>96</sup> Stalo se tak z iniciativy tehdy občanského sdružení, nyní spolku, Etické fórum, které pro tuto příležitost školilo a školí učitele. Výchozím textem a metodikou pro strukturu Etické výchovy je systém výchovy k prosociálnosti Roberta Roche Olivara. Olivarova kniha byla vydána počátkem 90. let na Slovensku a následně u nás pod názvem Etická výchova. Z inspirace tímto systémem byla tehdy na Slovensku zavedena Etická výchova, která se zde stala úspěšnou alternativou k náboženské výchově a plnohodnotným předmětem.

Základní témata tvořící kostru programu se pohybují od mezilidské komunikace, přes asertivitu a empatii až po prosociální chování. Na deset základních témat navazuje sedm témat aplikačních, mezi nimi například rodinný život, duchovní rozměr člověka nebo ekonomické hodnoty. Vše by mělo probíhat podle Olivarova schématu kognitivní senzibilizace – nácvik – reálná zkušenost<sup>97</sup>, jde tedy o formu zážitkové a behaviorální pedagogiky.

Program má mnoho zastánců, především z řad Etického fóra, ale také velké množství kritiků. Přívrženci z řad učitelů argumentují svými pozitivními zkušenostmi ze seminářů Etické výchovy, které jim daly zcela nový pohled na péči o prosociálnost

---

<sup>95</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 68.

<sup>96</sup> Zde se nabízí vysvětlit rozdíl mezi morálkou a etikou, který zůstává často nerozlišován. Morálka se dá chápat jako „soubor fakticky existujících a uplatňovaných norem, způsobů jednání a odpovídajícího prožívání“ a etika jako „filozofická disciplína zabývající se touto oblastí života“. (ŘÍČAN, *Spiritualita jako základ mravní výchovy*, s. 119.) Název doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova byl zvolen pravděpodobně z toho důvodu, že se na jeho uvedení do RVP podílelo sdružení Etické fórum a protože je inspirováno stejnojmenným předmětem probíhajícím na Slovensku. Příčinou může být patrně i to, že „slova mravnost i morálka mají citelnou konotaci represivnosti.“ (*tamtéž*).

<sup>97</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a morální argumentaci?*. In Caritas et veritas [online]. 2012, č. 2, s. 20-32 [cit. 2016-02-22], s. 22.

svých žáků<sup>98</sup>. Zastánci z vyšších pozic považují zavedení Etické výchovy za nutnost a slovy tehdejší ministryně Kopicové „má jít o čistě praktický pedagogicko-psychologický nástroj, jak u dětí vytvářet pozitivní sociální návyky. Dnes a denně se přesvědčujeme, že naše společnost něco takového naléhavě potřebuje.“<sup>99</sup>

Kritici ovšem přicházejí s mnoha výraznými námitkami. Jedna z nich se váže k tomu, že Etická výchova v tomto pojetí není obor, ale pouze metodika a to jediného autora. Nedává tedy prostor dalším směrům zabývajícím se psychickým a sociálně psychologickým rozvojem<sup>100</sup> a z 80% se kryje s obsahem průřezového tématu OSV.<sup>101</sup>

Dalším výtkou vůči současné podobě Etické výchovy je její psychologičnost a nástrojovost. Pedagog a teolog Jindřich Šrajer se domnívá, že „Etickou výchovu, jak je koncipována, není možné považovat za etickou výchovu. Především proto, že její základ není filosofický, nýbrž psychologický. Cílem je prosociální osobnost, nikoli mravně vyspělý jedinec.“<sup>102</sup> Zdůrazňuje především psychologické pojmy jako asertivita, empatie, sebepřijetí, avšak neřeší kategorie dobra a zla a filosofické základy etiky. Podle Šrajera by si žáci neměli prostřednictvím zážitku a zkušenosti pouze osvojovat předem určené postoje a způsoby chování, měli by si rovněž být vědomi hodnot, od kterých se dané způsoby chování odvíjejí.<sup>103</sup> Nadchnout se pro hodnoty a jednat z hlubokého osobního přesvědčení, neboť „dobro se nedá nacvičit, mladého člověka je potřeba pro něj získat.“<sup>104</sup>

Kritikové nejsou pro úplné zrušení Etické výchovy v současné podobě. Tím, že její snahou je produkovat prosociální a citlivé bytosti, má nepopiratelný přínos pro společnost. Bylo by však třeba obohatit ji o další metody, které by žáky více hodnotově ukotvily a poskytly jim další, filosofický rozměr. Jaké další metody morální výchovy by to měly být a k jakým hodnotám by měly vést, bude tématem poslední kapitoly.

---

<sup>98</sup> MUCHOVÁ, *Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a morální argumentaci?*, s. 20.

<sup>99</sup> VACEK, *Etická výchova a česká škola v roce 2010*, s. 62.

<sup>100</sup> MUCHOVÁ, *Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a morální argumentaci?*, s. 20.

<sup>101</sup> ŠRAJER, Jindřich. *Když „Etická výchova“ nemusí být etickou výchovou*. In Caritas et veritas [online]. 2012, č. 2, s. 12-19 [cit. 2016-02-22], s. 16.

<sup>102</sup> ŠRAJER, *Když „Etická výchova“ nemusí být etickou výchovou*, 15.

<sup>103</sup> ŠRAJER, *Když „Etická výchova“ nemusí být etickou výchovou*, 16.

<sup>104</sup> BRICHČÍNOVÁ, Kateřina. *Etická výchova „Dobro se nedá nacvičit, mladého člověka je potřeba pro něj získat...“*: Rozhovor s doc. Jindřichem Šrajerem, Dr. theol., SDB. In Caritas et veritas [online]. 2012, č. 2, s. 2-10 [cit. 2016-02-22], s. 2.

## 5 Cíle a metody morální výchovy

V předchozí kapitole jsme si ujasnili, že navzdory hodnotovému pluralismu a relativismu ve společnosti, by škola měla systematicky působit na mravní stránku osobnosti žáků a pomáhat jim stávat se morálně vyspělými jedinci. Výchovný cíl je mimo jiné zakotven i v Rámcových vzdělávacích programech, avšak morální výchova probíhá prozatím spíše nesystematicky a převážně na psychologické úrovni, se zaměřením na rozhodovací schopnosti, postoje či prosociálnost. Nabízí se ovšem otázka, k jakým dalším hodnotám by měli být žáci v rámci morální, případně zavedené Etické výchovy vedeni a rovněž jakými metodami by měly být cíle morální výchovy naplněny, s ohledem na povahu doby i dnešních žáků, zároveň však bez výrazných ústupků soudobým trendům ve společnosti.

### 5.1 Cíle mravní výchovy aneb k jakým hodnotám vychovávat

K cílům morální výchovy se dá přistupovat dvojím způsobem. První operuje s pojmem „morální kompetence“<sup>105</sup>, jenž bývá definována jako morální „způsobilost“ či „morální dospělost“, <sup>106</sup> tedy jakýsi balíček vědomostí, dovedností a postojů, který si žák odnáší s sebou do života dospělého člověka. Druhý, tradiční přístup, se potom ptá, k jakým konkrétním hodnotám, postojům a ctnostem, by měla mravní výchova žáka vést. Tato práce zůstane u přístupu tradičního.

V závěru druhé kapitoly bylo naznačeno, že i přes relativismus panující v naší společnosti, existují hodnoty, které lze považovat za objektivní. Tyto hodnoty mají argumentaci nejen ve zdravém rozumu, ale především ve Všeobecné deklaraci lidských práv, která je součástí zákonodárství každého demokratického státu, v případě České republiky v podobě Listiny základních práv a svobod. Pokud tedy někdo zastává absolutní hodnotový relativismus, teoreticky se tím dostává do rozporu se zákonem, neboť základní práva a svobody jsou „nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné.“<sup>107</sup>

Podle Listiny základních práv a svobod jsou nejvyššími a objektivně platnými hodnotami lidská důstojnost, svoboda, rovnost a demokracie.<sup>108</sup> Lze namítnout, že o těchto hodnotách panuje obecné povědomí a netřeba k nim nijak zvlášť vychovávat ve speciálním předmětu morální či etické výchovy. Ovšem lidé si je často vztahují pouze

<sup>105</sup> srov. kompetence personální a sociální, kompetence k učení, viz. Kapitola 4.3

<sup>106</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 200.

<sup>107</sup> PSP, *Listina základních práv a svobod*, Praha: PSP, 1992 [online]. Praha: VÚP. Dostupné na: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> [citováno 28. 2. 2016]

<sup>108</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 144.

k sobě, uvědomují si, že oni, případně jejich blízcí mají právo na důstojný život a na svobodu, často však netolerují důstojnost a svobodu ostatních, počínaje urážkami, nerespektováním odlišností, konče šikanou a trestnými činy. Dále je v Listině základních práv a svobod kladen důraz na mír, dorozumění mezi lidmi, orientaci na společné blaho, zmenšování utrpení a zákaz diskriminace, rasismu, či psychického a fyzického násilí.<sup>109</sup> Tím jsou definovány základní a nejobecnější hodnoty, které by měl respektovat každý občan. Zůstává však otázkou, v jaké podobě by se měly k žákům dostat, jakým způsobem by si je měli interiorizovat. Často se stává, že se pojmy jako demokracie či rasismus stávají pouze termíny, jejichž definice se mají žáci naučit zpaměti. Pouhá znalost hodnot však není cílem výchovným, nýbrž vzdělávacím.

Hodnoty zaznamenané v Listině základních práv a svobod jsou tedy zejména hodnotami obecnými a zastřešujícími hodnoty konkrétní, od nich se odvíjející, jako například spravedlnost, odpovědnost či poctivost. Tyto hodnoty nejsou jen abstraktními pojmy, ale především ctnostmi, morálními vlastnostmi, které si lze osvojit a následně podle nich žít.

Zajímavý a inspirativní seznam ctností sestavili ve své knize manželé Eyrovi.<sup>110</sup> Kniha je sice určena k morální výchově v rodině, to však neznamená, že by zde uvedené hodnoty a ctnosti nebyly platné a v jisté míře využitelné i ve škole, ovšem za použití jiných metod než těch, které jsou uvedeny v knize. Eyrovi uvádějí dvanáct hodnot (v několika případech párových hodnot) rozdělených do dvou skupin, na hodnoty bytí a hodnoty dávání, lišící se především podle toho, že první určují styl našeho života a druhé vzájemné vztahy s druhými lidmi. Mezi hodnoty bytí patří poctivost, odvaha, mírumilovnost a dvojice spolu souvisejících hodnot – samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost a zdrženlivost. Nebudeme zde rozebírat všechny, v této části se zastavíme pouze u jedné z nich, u odvahy. Odvaha ve smyslu, v jakém ji míní Eyrovi, neznamená neohroženost a vyhledávání nebezpečí, naopak skutečně odvážný člověk může být považován i za zbabělce, když se odmítne přidat k partě, která se chystá vyloupit dům, nebo se podílet na šikaně spolužáka. Odvaha v tomto pojetí znamená dokázat se postavit většině při hájení spravedlnosti, stát si za svým přesvědčením, třebaže je

---

<sup>109</sup> MUCHOVÁ, Morální výchova v nemorální společnosti?, s. 144.

<sup>110</sup> EYRE, L., EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2007.

to spojené s těžkostmi, přiznat se k prohřešku navzdory strachu z trestu. S touto odvahou souvisí i pojetí občanské odvahy, jež uvádí ve své knize L. Muchová.<sup>111</sup>

Mezi druhou polovinu hodnot, hodnoty dávání, řadí Eyrovi lásku a dvojice hodnot oddanost a spolehlivost, respekt a úctu, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost, spravedlnost a odpuštění. Zajímavá je například poslední dvojice spravedlnost a odpuštění. Obě tyto hodnoty jsou nesporně důležité, avšak obsahují moment, kdy se navzájem vylučují. Být velkorysý a odpustit znamená někdy upustit od spravedlivého potrestání či nároku na nahrazení způsobené újmy.

Tento rozpor mezi jednotlivými hodnotami nás přivádí k problematice jevu, který lze označit jako individualizace morálky<sup>112</sup> a který nám nabízí pohled, jenž v českých filosofických a pedagogických kruzích ještě není příliš ve známý. Yi-Lin Chen jej ve svém článku ilustruje na příkladu situací, kdy je třeba volit mezi dvěma ctnostmi, například mezi upřímností a ohleduplností či velkorysostí a spravedlivostí. Různé typy lidí volí podle toho, co je pro jejich osobu přirozenější. Existují jedinci více upřímní a přímí a jedinci dávající naopak přednost ohleduplnosti a laskavosti. Rovněž se prokazuje vliv temperamentu a osobních morálních preferencí, v návaznosti na to také přebírání sociálních rolí a povolání, na upřednostňování určitých ctností. Mezi posledními zmíněnými a typem morální osobnosti panuje jistá reciprocita. Přirozeně laskavá a pečující osoba si volí pečující zaměstnání a to ji zpětně ovlivňuje, aby v dilematických situacích ještě více upřednostňovala laskavé a pečující jednání před upřímným či spravedlivým.

Zastánci této teorie se domnívají, že od typů morálních osobností jednotlivých žáků by se měla odvíjet i jejich morální výchova. Učitel by měl rozpoznat, k jakým hodnotám inklinují a ty v žácích posilovat. Ovšem neznamená to, že by měla být v některých lidech pěstována neupřímnost kvůli důrazu na laskavost a ohleduplnost. Žáci by měli být seznamováni se všemi ctnostmi, je však pravděpodobné, že nikdo si neosvojí všechny v plné míře. A byť by se tak stalo, nastanou situace, kdy bude muset volit jednu na úkor druhé. Žákům by měly být představovány různé typy morálních vzorů, aby si vybrali ten, s nímž by se mohli ztotožnit. Průrazná osoba se bude chtít více podobat Martinu Lutheru Kingovi, plachá a pečující Matce Tereze.

---

<sup>111</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 142.

<sup>112</sup> „*Individualisation of moral character*“ (CHEN, Yi-Lin. *A Missing Piece of the Contemporary Character Education Puzzle: The Individualisation of Moral Character* [online] In *Studies in Philosophy and Education* 2013, s. 345-360. Dostupné na: <http://philpapers.org/rec/CHEAMP> [citováno 28. 2. 2016]

Tato teorie rozhodně stojí za povšimnutí, ovšem nesmí se při jejím aplikování sklouznout k přílišnému redukcionismu a vést žáky pouze k těm hodnotám a ctnostem, které odpovídají jejich temperamentu a na jiné zcela rezignovat. Bylo by to stejné, jako kdyby jazykově nadaný žák chodil místo matematiky na angličtinu.

Jsou tedy hodnoty, které byly v této kapitole zmíněny, hodnotami, k nimž by se mělo vychovávat? Domnívám se, že ano. Jsou to hodnoty prospěšné nejen jejich nositeli, ale i ostatním lidem a je třeba tyto hodnoty v dětech pěstovat. A to i navzdory tomu, nebo právě proto, že se v naší společnosti nevyskytují v příliš hojné míře.

## 5.2 Metody morální výchovy

Morální výchova může tvořit samostatný předmět, může být součástí všech předmětů při tzv. výchovném vyučování, ale rovněž by se měla promítat do celkového chodu školy. Poslední z výčtu nazývá Kaplánek duchem školy.<sup>113</sup> Každá škola by dle něj měla být zaměřena na podporu nějaké znevýhodněné skupiny, spolupracovat s neziskovou organizací, nebo se podílet na ochraně přírody. Tento školní projekt by se promítal do každodenního života ve škole a žáci by měli možnost aktivně se zapojit do smysluplné činnosti, která by v nich rozvíjela morální vědomí a cítění a motivovala je k morálnímu jednání.

Výchovné vyučování představuje ve své knize L. Muchová.<sup>114</sup> Vyučování má výchovnou funkci, avšak mnozí učitelé si ji vykládají tak, že již pouhé získávání a shromažďování informací má dopad na dětskou morálku.<sup>115</sup> Výchovným vyučováním se ovšem myslí explicitnější působení na osobnost dítěte. V rámci běžných vyučovacích předmětů se při tomto konceptu věnuje prostor i různým morálním a etickým tématům spojeným s daným předmětem, v biologii například otázce potratů, při fyzice nebezpečí stále se zdokonalující jaderné technologie.

Tato kapitola se však zaměří na metody určené především pro morální výchovu jako samostatný předmět, třebaže některé lze využít i při řešení morálních otázek v rámci různých předmětů.

Metody mravní výchovy lze dělit dle postavení vychovávajícího a vychovávaného na direktivní (přímé) a indirektivní (nepřímé), či dle toho, na kterou složku osobnosti

---

<sup>113</sup> KAPLÁNEK, *Je škola bez ducha škola bezduchá?*, s. 26.

<sup>114</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 166.

<sup>115</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 167.

působí, na metody zaměřené kognitivně, emocionálně a metody zaměřené na jednání. Vzhledem k povaze současné mládeže, která se vzpírá jakýmkoli příkazům, poučování a moralizování, a rovněž vzhledem k tomu, že se jedná o morální výchovu žáků ve školách, nikoli primární socializaci v rodině, se v této práci zaměřím především na metody indirektivní. Těžištěm by měly být kognitivní metody specifické pro morální výchovu jako je rozhovor, který zastřešuje jak analytickou diskusi nad vybranými morálními tématy, tak rozbor morálních dilemat, a učení se na vzorech, které lze považovat za kognitivní i emocionální, podpořené metodou zážitku a nácviku morálního jednání.

Metody jsou převzaté převážně z knihy L. Muchové<sup>116</sup> a také P. Vacka.<sup>117</sup>

### 5.2.1 Rozhovor

Rozhovor jako metoda, která posouvá člověka v myšlení až k jádru problému a napomáhá mu tak zároveň k mravnímu a intelektuálnímu vývoji, je známá již velmi dlouho, především ve filosofii. Nejvíce bývá spojována se Sókratem, který se proslavil tím, že se kladl otázky athénským občanům, čímž je burcoval k myšlení, a tím, že mnohé své diskusní soupeře dovedl znejistit či dokonce přimět změnit názor pouze vhodným kladením otázek. Tento typ rozhovoru se proto někdy nazývá sókratovským.

Rozhovory nad věcnými etickými a morálními tématy obsahují moment velmi důležitý pro výchovu, neboť nepostrádají osobní rozměr. „Obsahem různých typů rozhovorů je zde věcná stránka morálních norem, pravidel nebo ctností (vlastností charakteru), současně ale také jejich přijetí nebo nepřijetí, otevřenost vzhledem k vlastnímu jednání.“<sup>118</sup> Žáci se spolu s učitelem nejen doberou ke shodě na tom, co je pravda a co je správné, ale každý žák do svých argumentů vkládá své osobní přesvědčení a vytváří si svůj vlastní postoj, s nímž se následně ztotožní. Při této situaci je třeba vytvořit ve třídě přátelskou a osobní atmosféru a jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky, navzájem důvěrné vztahy. Právě tento aspekt, v němž se prolíná kognitivní i emocionální působení na osobnost žáků, dělá z rozhovoru velmi důležitou metodu morální výchovy.

Komunikace mezi žáky a učitelem probíhá symetricky, to znamená, že v diskusi jsou si všichni rovni a jejich slovo má stejnou váhu, třebaže názory mohou mít odlišné. Učitel diskusi řídí a moderuje, klade žákům vhodné navádějící otázky, ale nerozhoduje za ně. Metodu rozhovoru může doplnit o direktivní metody jako informování či vysvět-

<sup>116</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 208-253.

<sup>117</sup> VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 86-97.

<sup>118</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 211.



lování při přibližování daného problému žákům, avšak tyto metody by neměly převažovat. Žáci se v diskusi učí zamýšlet se nad morálními problémy, formulovat své argumenty, konfrontovat svůj názor s jinými názory, dokázat jej obhájit, i změnit, pokud k tomu dostanou pádné argumenty.

Cílem hodiny není daný problém pokaždé vyřešit, či dát na každou otázku jasnou odpověď, cílem je samotný proces rozhovoru a přemýšlení žáků. Každý má právo utvořit si v závěru svůj vlastní názor a následně v sobě začít posilovat určitou ctnost. Učitel by se neměl snažit diskusi uzavřít s tím, že bez dalšího odůvodnění rozhodne sám, co je správné. Tím se před žáky morálně diskredituje.<sup>119</sup>

Předmětem rozhovoru může být obecný morální problém (etická stránka milosrdné lži, problém, zda sdělit či nesdělit dítěti, že je adoptivní, sporné otázky interrupcí<sup>120</sup>), určitá ctnost (odvaha, mírumilovnost, odpuštění), nebo příběh s morálním obsahem – morální dilema. Morální dilemata by měla splňovat tři požadavky – hrdina příběhu se dostal do nelehké situace, kdy proti sobě stojí dvě důležité hodnoty, „příběh musí svým kognitivním i afektivním obsahem odpovídat morálnímu stupni dětí“<sup>121</sup> a situace musí dětem umožnit se do hrdiny vcítit, sžít se s jeho problémem.<sup>122</sup> Pokud je situace v příběhu popisovaná životům dětí vzdálená, uplatňují při rozhodování spíše jen logické argumenty, zatímco blízké situace v nich rozvíjejí zároveň emocionální stránku jejich morálky.

Vedení rozhovoru nad morálními problémy a morálními příběhy není jen záležitostí nadšení učitele, vyžaduje znalost v oblasti etiky jako vědy, psychologických aspektů morálního usuzování, znalosti některých technik vedení rozhovorů a teoretického i praktického zvládání skupinovědynamických procesů.<sup>123</sup> Tato metoda je tedy mnohem náročnější než pouhé vysvětlování či poučování, avšak její účinek na morální rozvoj žáka je zásadně vyšší.

### 5.2.2 Metoda morálních vzorů

Učení prostřednictvím napodobování vzorů je jedním z nejdůležitějších procesů socializace. Může být také velice funkční metodou morální výchovy a to metodou jak

---

<sup>119</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 214.

<sup>120</sup> VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 97.

<sup>121</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 215.

<sup>122</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 216.

<sup>123</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 221.

direktivní, tak indirektivní. Mnohé vzory, ať správné či špatné, děti napodobují přirozeně, instinktivně. Stávají se jimi především osoby, ke kterým mají děti kladný citový vztah, nebo ty, které nad nimi mají v něčem převahu.<sup>124</sup> Učitel sám má potenciál stát se svým žákům morálním vzorem, pokud si získá jejich důvěru a pokud jeho chování bude v souladu s morálními hodnotami, které po žácích požaduje nebo před nimi zastává. Kdo „káže vodu a pije víno“ u žáků obvykle neuspěje.<sup>125</sup> Stejně tak učitelé, kteří se před žáky snaží být vzorem naprosté dokonalosti a nemylnosti. Naopak přiznáním chyby či slabosti se učitel žákům více přiblíží.<sup>126</sup>

Spíše direktivní je metoda příkladu či vzoru tehdy, kdy učitel žákům přímo předkládá, ať již prostřednictvím čtení knih, smyšlených příběhů, vyprávěním skutečných událostí či sledováním dokumentů, určité osoby, které by se mohly stát žákům vzorem určitých ctností. I při tomto způsobu je však třeba dát pozor na některá úskalí. Představování daných vzorů žákům nesmí být nevhodně apelativní, aby se z něho nestalo předhazování, které žáky spíše odradí. Stejně tak nesmí být hrdina příliš, až nevěrohodně dokonalý. Žáci brzy prohlédnout jeho morální a psychologickou plochost a jako vzor selhává.<sup>127</sup>

Přínosným by mohlo být také setkání žáků se skutečně příkladným člověkem, osobou, která se zachovala hrdinsky, či osobou, která celý svůj život zasvětila činnosti prospěšné druhým. Například formou besedy. Osobní setkání s živou osobou by na formování morálky žáků mohlo zapůsobit silněji, než pouhé zhlédnutí dokumentu či přečtení knihy.

Metoda vzoru je pro svou nevynutitelnost, častou spontánnost a neuvědomovanost řazena mezi metody zaměřené emocionálně. Je přímým protikladem kognitivních metod<sup>128</sup>, neboť o svých vzorech si žáci obvykle nerozhodují racionálně a na podkladu logických argumentů. Po učitelích vyžaduje velkou míru citlivosti a také neustálou sebevýchovu.

---

<sup>124</sup> VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 90.

<sup>125</sup> VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 90.

<sup>126</sup> VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 90.

<sup>127</sup> VACEK, *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 90.

<sup>128</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 241.

### 5.2.3 Zážitkové metody

Zážitková pedagogika je jedno velké odvětví v pedagogice. Vychází z toho, že je možné učit se prostřednictvím aktivit, z nichž získané zkušenosti se následně zpracují a vytvoří se obecně platná pravidla do budoucí praxe. S touto, ryze emotivní metodou, může pracovat i morální výchova, ovšem nikoli s jako metodou stěžejní, ale spíše dílčí, podpůrnou.

Cílem zážitkových metod je podporovat a rozvíjet emoce sloužící morálním úsudkům a morálnímu jednání, tedy empatii, soucit, sebeúctu,<sup>129</sup> případně také napomáhat zvnitřnění některých hodnot a ctností. Pro hladký průběh aktivit jsou potřeba otevřená a přátelská vztahy v kolektivu a rovněž dobře vedená reflexe na závěr každé aktivity. Ani při této metodě zaměřené emoce se však nesmí zůstat u pouhé analýzy emocí, neboť morální jednání člověka se nesmí zakládat jen na jeho pocitech. Je tedy třeba hledat pro emoce a prožitky logické odůvodnění, zpracovat je posléze i na kognitivní úrovni.<sup>130</sup>

Učitel by při této metodě neměl přeceňovat své kompetence a měl by se vyhýbat metodám, které by žáky mohly emočně přetížit, vyvolat v nich silné negativní vzpomínky apod. Neměl by překračovat rámec pedagogiky a pouštět se do psychoterapie.<sup>131</sup>

### 5.2.4 Metody zaměřené na jednání

Metody zaměřené na jednání jsou rovněž spíše doplňujícími metodami, na nichž by neměla stát celá morální výchova. Při přílišném nacvičování mravního jednání totiž hrozí, že se z něj stane zautomatizovaný návyk, který však nebude odrazem autonomního morálního vědomí.

K učení se správnému morálnímu jednání mohou být vytvářeny situace uměle, nebo může být využito přirozených situací ve škole. V uměle vytvořených situacích „jde vlastně o jakési trénování správného jednání.“<sup>132</sup> To může probíhat například hraním rolí. Žáci mají za úkol sehrát nějaký příběh, obvykle jsou dány jen charakteristiky a vzájemné vztahy postav a zápletky představující určitý morální problém. Je na žácích, jak si následně se situací poradí a jak ji ve svých rolích dohrají. Po hře je velmi důležitá reflexe toho, co se ve hře událo, jaké jednání a proč žáci zvolili, jak se při rozhodování

<sup>129</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 235.

<sup>130</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 237.

<sup>131</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 238.

<sup>132</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 245.

cítili. Nemělo by chybět ani závěrečné „propuštění z rolí“, aby si žáci neodnesli například negativní pocity z hraní negativní postavy do zbytku dne.<sup>133</sup>

Další metodou je cvičení určitého typu jednání, větší citlivosti vůči druhým i vůči sobě samému. Cvičení je třeba zasadit rovněž do aktivit odehrávajících se v konkrétních fiktivních situacích.

Metody využívání přirozených situací nemá vždy učitel ve svých rukou, žáci se vychovávají spontánně a nevědomě prostřednictvím vzájemných vztahů, hádek, rvaček, z nichž mnohé mohou učiteli unikat. Pokud si však určité konfliktní situace povšimne, může ji pozastavit a přimět žáky, aby ji zkusili vyřešit jiným způsobem. Za další přirozenou situace se považuje také kooperace a kompetice v rámci výuky. Pomocí kooperace se nezískávají pouze sociální dovednosti, je možné při ní rozvíjet i některé morální hodnoty a ctnosti jako například mírumilovnost, úctu či spolehlivost, třebaže jak zdůrazňuje jeden z předních odborníků na morální výchovu Thomas Lickona, „kooperace není jediný žádoucí morální způsob jednání.“ Nemělo by se na ní tedy lpět za každých okolností a pěstovat mezi žáky kooperaci pouze pro kooperaci. Stejně jako není nemorální podporovat v žácích soutěživost. I situace kompetice se dají využít k rozvoji morálky žáků, k posilování férovosti, spravedlivosti a ohleduplnosti.

Úspěšnost výše zmíněných metod morálního jednání nezávisí pouze na učiteli, jak bylo průběžně zmiňováno, ale rovněž na žácích, kteří jsou do hodin zapojeni stejnou měrou jako učitel. Pokud se ve třídě vyskytují žáci, kteří se nenacházejí ani na konvenční úrovni morálního vývoje, je třeba tomu přizpůsobit podmínky, nastavit pevnější pravidla a zapojit více direktivních metod jako například metodu režimu, kontroly či hodnocení.

Pokusem o identifikaci nejvhodnějších metod morální výchovy je splněn poslední cíl bakalářské práce a můžeme přejít k úplnému závěru.

---

<sup>133</sup> MUCHOVÁ, *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 245.

## 6 Závěr

Naše společnost prodělala za poslední staletí velké změny. Kromě masivního vědeckého a technického pokroku došlo i ke změnám životního stylu, ke změnám hodnot a pohledu na morálku. Určit, co je dobré a co špatné, již není tak snadné jako v dřívějších dobách. Neexistuje jednotná odpověď a nelze již hledat absolutní oporu ani v transcendenci. Jedinec se stává více autonomním, ovšem jeho autonomie je do jisté míry podmíněna jeho kulturou, která má vliv na utváření hodnot, jež dle pluralismu a relativismu nejsou ničím jiným než kulturními zvyklostmi a produkty subjektivního přesvědčení jedince. Tato bakalářská práce se snažila dokázat, že navzdory těmto tvrzením stále existují hodnoty, na nichž by měla panovat obecná shoda a které jsou dokonce zakotvené v zákonodárství téměř každého demokratického státu. To naopak vypovídá o určitém mravním pokroku dnešní doby, jenž se však nepromítá do každodenního života celé společnosti. Zatímco lidský život a jeho důstojnost povýšily, rodina a další tradiční hodnoty naopak prodělávají velkou krizi. Za takovýchto okolností je pro děti a dospívající obtížné stát se mravně vyspělými, pokud kolem sebe nemají vhodné vzory a od mnohých dospělých se učí spíše přetvářce, lži, povrchnosti či agresivitě.

Jistou nadějí by v tomto ohledu mohla být škola, nové zaměření Rámcového vzdělávacího programu a doplňující vzdělávací obor Etická výchova. Tento předmět je však nepovinný a školy ho tedy nemusí do svých školních vzdělávacích plánů zařadit. Mnohým odborníkům se navíc etická výchova v tomto pojetí zdá nedostatečná, neboť pracuje především s emocemi a nácvikem morálního a prosociálního jednání, avšak chybí jí hodnotové zakotvení. Bylo by potřeba stávající osnovu předmětu obohatit o další obsahy a metody, které by napomohly celkovému morálnímu vývoji žáků. Některé metody, jako například rozhovor, rozbor morálních dilemat nebo předkládání mravních vzorů, představila tato práce. Správná metodika ovšem není jediným klíčem k úspěchu. Veliká váha leží na osobnosti a morální úrovni učitele. Právě učitele je třeba primárně vzdělávat v oblasti morálky a etiky, aby se stali svým žákům mravními vzory a jejich působení bylo účinné. Učitel, který je přesvědčený o potřebnosti a důležitosti svého předmětu, je pro něj nadšený a umí své nadšení žákům předávat, má u žáků větší úspěch než pouhý suchopárný odborník, který si přišel před třídu odvykládat svůj pětáctyřicetiminutový monolog. A v morální výchově toto platí dvojnásobně.

Ač se někomu může zdát morální stav naší společnosti beznadějný a společnost zkažená, vždy existuje jistá naděje na změnu. Existuje v každém z nás a je na každém člověku, jak se k otázce morálky postaví.

*„Nikdo Tě nenutí žít nízce, žít podle, zbaběle, egoisticky, zvěčněle. I když „okolnosti“ života k tomu svádějí, i když „poměry“, „doba“, tvá osobnost či rozumářská vypočítavost k tomu svádějí, máš vždy možnost – a třeba v okovech – neredukovat své vědomí a své chování na svou bídu, máš možnost se „povznést“, „být jiný“, „proměnit se vnitřně“. Milan Machovec*

## 7 Seznam použité literatury

- ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialektika osvícenství: filosofické fragmenty*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2009.
- BENYOVSZKY, Ladislav. *Filosofická propedeutika, 1. díl*. Praha: Sofis, 1998.
- BENYOVSZKY, Ladislav. *Filosofická propedeutika 2. díl*, Praha: Sofis, 2001.
- BOUDON, Raymond. *Bída relativismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011.
- BRICHČÍNOVÁ, Kateřina. *Etická výchova „Dobro se nedá nacvičit, mladého člověka je potřeba pro něj získat...“: Rozhovor s doc. Jindřichem Šrajerem, Dr. theol., SDB*. In Caritas et veritas [online]. 2012, č. 2, s. 2-10 [cit. 2016-02-22]
- EYRE, Linda, EYRE, Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2007.
- FINKIELKRAUT, Alain. *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis, 1993.
- KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990.
- KAPLÁNEK, Michal. *Škola bez ducha je škola bezduchá?*. In E-Pedagogium [online]. 2010, č. 2, s. 20-28 [cit. 2016-02-18]
- HÁBL, Jan. „*Měl bych*“, In E-Pedagogium [online]. 2014, č. 3, s. 82-91 [cit. 2016-02-18]
- HAUSER, Michael. *Cesty z postmodernismu: filosofická reflexe doby přechodu*. Praha: Filosofia, 2012.
- HAVLÍK, Radomír., KOŤA Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996.
- MACINTYRE, Alisdair. *Ztráta ctnosti. K morální krizi současnosti*. Praha: OIKO-MENH, 2004.
- MARTUCELLI, Danilo. *Sociologie modernity: itinerář 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2008.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Slon, 2006.

- MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: CKD, 2015.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a morální argumentaci?*. In Caritas et veritas [online]. 2012, č. 2, s. 20-32 [cit. 2016-02-22]
- PSP, *Listina základních práv a svobod*, Praha: PSP, 1992 [online]. Praha: VÚP. Dostupné na: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> [citováno 28. 2. 2016]
- ROCHE - OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- ŘÍČAN, Petr. *Spiritualita jako základ mravní výchovy*. In Pedagogika [online]. 2006, č. 2, s. 119-131 [cit. 2016-02-18]
- ŠRAJER, Jindřich. *Když „Etická výchova“ nemusí být etickou výchovou*. In Caritas et veritas [online]. 2012, č. 2, s. 12-19 [cit. 2016-02-22]
- VACEK, Pavel. *Etická výchova a česká škola v roce 2010*. In E-Pedagogium [online]. 2010, č. 2, s. 61-72 [cit. 2016-02-18]
- VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 121 s.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, Praha: Portál, 2008.
- VUP, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Pomůcka učitelům. Aktuální znění k 1. 10. 2010* [online]. Praha: VÚP. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf> [citováno 28.2.2016]